جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي

إعداد الطالبة
زينب بنت محمد نور بن عبد الجليل الشيزاوية

إشـــراف
الدكتور عبداللطيف عبدالقادر علي أبو بكر

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية / قسم المناهج العامة

جامعة مؤتة، 2011م

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تعبر
بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

الإهداء

إلى والدي.. صاحب القلب الكبير، الذي أحمل اسمه بكل افتخار والذي علمني العطاء بدون انتظار.

إلى والدتي.. أمثولة التضحية والوفاء، والتي كان في دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي، أسأل الله أن يشفيها من كل سقم.

إلى زوجي العزيز.. الذي ساندني في مواصلة مسيرتي العلمية، وكان لي الشمعة المتقدة التي تنير ظلمة حياتي.

إلى طفلي أحمد.. الذي لم تشأ الأقدار أن أتحسس جسده، أسأل الله أن يجمعني به في جنة الخلد.

إلى إخوتي وأخواتي .. الذين كانوا لي شمعة أنارت دربي بتشجيعهم ودعمهم.

إلى كل من وقف إلى جانبي في مشواري الدراسي...

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

الشكر والتقدير

بعد الحمد لله الذي علم الإنسان ما لم يعلم، يطيب لي أن أتقدم بالشكر إلى جامعة صحار التي ارتويت من نبعها العلم الصافي، وإلى كل أستاذ أفاض علي من علمه ومعرفته. وأخص بالشكر الدكتور محمود المشهداني الذي أعانني على وضع حجر الأساس لهذا العمل، كما أشكر أستاذي الدكتور عبداللطيف عبدالقادر الذي ساعدني في إتمام هذا البناء، فله كل التقدير على جهده المتواصل في إسداء كل ما هو مفيد من أجل نجاح هذه الدراسة، أسأل الله أن يزيده علماً وينفع به الآخرين.

وأقدم شكري وامتناني للدكتور طالب المعمري ـ رئيس قسم اللغة العربية ـ الذي لم يتوان في تقديم نصائحه وخبراته.

كما أقدم شكري إلى خالي الدكتور عبدالغفار الشيزاوي الذي لم يبخل بوقته علي في إسداء مشورة أو تقديم مساعدة.

وأشكر الصديقة آمال مفدي على مساعدتها لي في ترجمة الملخص.

والشكر موصول إلى المدارس التي ساعدتني في تطبيق أدوات الدراسة، وأخص بالشكر المعلمات الأوائل بها اللاتي أبدين تعاوناً معي أثناء التطبيق.

كما أهدي شكري وتقديري إلى زوجي الغالي محمود الذي شاركني عنائي لتحقيق أهدافي، وأشكر أهلي وأهل زوجي على وقفتهم الصادقة معي، وأخص بالشكر إخواني عبدالرحمن وعبدالله ونسيبة.

أتمنى من الله العلي القدير أن يتقبل عملي هذا، إن أصبت فمن الله وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان،

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ح
قائمة الملاحق	ط
الملخص باللغة العربية	ي
الملخص باللغة الإنجليزية	ك
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	1
1.1 مقدمة الدراسة	2
2.1 مشكلة الدراسة	3
3.1 أهداف الدراسة	4
4.1 أهمية الدراسة	4
5.1 حدود الدراسة	5
6.1 مصطلحات الدراسة	6
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	8
1.2 **الإطار النظري**	8
1.1.2 كفايات تحليل النص الشعري	8
1.1.1.2 الكفايات	8
1.1.1.1.2 تعريف الكفاية	8
2.1.1.1.2 أنواع الكفايات	9
2.1.1.2 النص الشعري	10
1.2.1.1.2 تعريف النص الشعري	10
2.2.1.1.2 أهمية النصوص الشعرية	12
3.2.1.1.2 أهداف تدريس النصوص الشعرية	13

4.2.1.1.2 واقع تدريس النصوص الشعرية 14
3.1.1.2 الأسلوب التحليلي 15
1.3.1.1.2 تعريف الأسلوب التحليلي 15
2.3.1.1.2 التحليل أسلوب أم منهج؟ 16
3.3.1.1.2 أهمية الأسلوب التحليلي في تحليل النصوص الأدبية 16
4.3.1.1.2 صعوبة تحليل النصوص الشعرية 17
2.1.2 المنهج الأسلوبي 17
1.2.1.2 تعريف الأسلوب 17
2.2.1.2 تعريف الأسلوبية 20
3.2.1.2 نشأة الأسلوبية 21
4.2.1.2 الأسلوبية وعلم اللغة (اللسانيات) 21
5.2.1.2 الأسلوبية والبلاغة 22
6.2.1.2 الأسلوبية والنقد الأدبي 24
7.2.1.2 عناصر التحليل الأسلوبي 25
1.7.2.1.2 البنية اللغوية 25
2.7.2.1.2 البنية الأسلوبية 29
3.7.2.1.2 الصورة الشعرية 32
4.7.2.1.2 الالتزام والرؤية الشعرية 35
5.7.2.1.2 البنية الإيقاعية 36
2.2 الدراسات السابقة 40
1.2.2 الدراسات التي تناولت تنمية كفايات معلمي اللغة العربية 40
2.2.2 الدراسات التي تناولت تدريس النصوص الأدبية وتقويمها 45
3.2.2 الدراسات التي تناولت المنهج الأسلوبي 50
4.2.2 تعقيب عام على الدراسات السابقة 54

الفصل الثالث: المنهجية والتصميم 58
1.3 مجتمع الدراسة وعينتها 58
2.3 أداة الدراسة 58
1.2.3 صدق أداة الدراسة 59
2.2.3 ثبات أداة الدراسة 63
3.2.3 تطبيق أداة الدراسة 64
3.3 خطوات الدراسة وإجراءاتها 64
4.3 منهج الدراسة 65
5.3 المعالجات الإحصائية للدراسة 65
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات 67
1.4 عرض نتائج الدراسة ومناقشتها 67
1.1.4 عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 67
2.1.4 عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 67
1.2.1.4 عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول. 69
2.2.1.4 عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني. 73
3.1.4 عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 82
4.1.4 عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 83
2.4 توصيات الدراسة 86
3.4 مقترحات الدراسة 87
مراجع الدراسة 89
ملاحق الدراسة 96

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	نتائج اختبار(T-test) لمجموعة واحدة في مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية للصف الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة .	68
2	نتائج اختبار (T-test) لعينة واحدة لمعرفة دلالة كل محور من محاور كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة .	70
3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور البنية اللغوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية .	74
4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور البنية الأسلوبية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية .	76
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور البنية الإيقاعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية .	78
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الصورة الشعرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية .	79
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الرؤية الشعرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية .	81
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في محاور الدراسة وفقاً لمتغير الصف .	82
9	تحليل التباين الأحادي الاتجاه في المحاور وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة .	84

قائمة الملاحق

رمز الملحق	عنوانه	الصفحة
أ	الرسالة الموجهة إلى المحكمين لتحكيم أداة الدراسة .	97
ب	قائمة بأسماء المحكمين على أداة الدراسة .	105
ج	بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية .	111
د	خطاب الجامعة لتسهيل مهمة الباحثة في التطبيق الميداني لأداة الدراسة .	113
هـ	خطاب مديرية منطقة الباطنة شمال لمديرات المدارس.	115

الملخص

مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي

زينب بنت محمد نور بن عبد الجليل الشيزاوية

جامعة مؤتة، 2011م

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي، ومعرفة أثر كل من (الصف، والخبرة) على توافر هذه الكفايات، وقد طبقت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة. وكانت أداة الدراسة بطاقة ملاحظة، اشتملت على (43) كفاية، موزعة على خمسة محاور، هي: البنية اللغوية (14) كفاية، البنية الأسلوبية (7) كفايات، البنية الإيقاعية (8) كفايات، الصورة الشعرية (8) كفايات، الرؤية الشعرية (6) كفايات. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية اللاتي يدرسن الصف الحادي عشر والثاني عشر ما بعد الأساسي بولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة، والبالغ عددهم (35) معلمة، وتم التطبيق على المجتمع بأكمله، لذا فإن العينة هي المجتمع نفسه. وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها:

1. تتوافر لدى معلمات اللغة العربية كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي.
2. تترتب محاور الكفايات من حيث كثرة استخدامها لدى المعلمات على النحو التالي:(البنية اللغوية، الصورة الشعرية، البنية الأسلوبية، البنية الإيقاعية، الرؤية الشعرية) على التوالي.
3. يوجد أثر يعزى لمتغير الصف في المحاور التالية (البنية اللغوية، والبنية الإيقاعية، والصورة الشعرية) لصالح الصف الثاني عشر، في حين لا يوجد أثر للمتغير في محوري (البنية الأسلوبية، والرؤية الشعرية).
4. لا يوجد أثر لمتغير عدد سنوات الخبرة على توافر كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي عند المعلمات.

وقد أوصت الباحثة بإجراء برنامج تدريبي في امتلاك معلمات اللغة العربية لكفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي، وتحديداً كفايات (البنية الأسلوبية والرؤية الشعرية)، بالإضافة إلى ضرورة عقد دورات تدريبية أثناء الخدمة لرفع مستوى أداء معلمات اللغة العربية في كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المناهج الحديثة.

Abstract

The Competence of Female Teachers of Arabic Language to Analyze Poetic Text by Using Stylistic Approach

Zainab Mohammed Noor Abdul Jaleel AL shezawi

Mutah University, 2011

The objective of this study is to know the competences of the female teachers of Arabic language to analyze a poetic text by using stylistic approach and to know the impacts of (classes and experience) on acquiring these competences. The researcher applied the descriptive method in this study.

The Research instruments in this study were the Observation Cards which includes (43) competences has been distributed on five points: the linguistic structure highlighted on (14) competences, stylistic structure investigated (7) competences, musical structure included (8) competences, poetic image focused on (8) competences and poetic view included (6) competences.

The sample of study consisted of all female teachers of Arabic Language of grades (11 and 12) in schools of Secondary Education in Batnah North in Sohar in Sultanate of Oman. The total number of teachers is 35 teachers and the research instruments have been applied on the whole sample of study. The results of study are:

The female teachers of Arabic Language own the competence to analyze poetic texts. The competences of analyzing poetic text that are using by Female teachers classify as the following orders: Linguistic Structure, Poetic Image, Stylistic Structure, Musical Structure and Poetic View.

There is an impact because of a variable of class in the following points: (linguistic structure, musical structure and poetic image) for the benefit of grade 12 and there is no variable in the points of stylistic approach and poetic view. There is no impact of variable of years of experience to enhance competences of analyzing poetic text in terms of stylistic approach by female teachers.

The researcher recommended to organize training program for female teachers of Arabic Language to acquire the competences of analyzing poetic text by using stylistic approach especially the competences of stylistic structure and poetic view, in addition to the necessity of holding training courses within classes time to enhance and develop the performance of female teachers of Arabic Language by employing the stylistic approach to analyze a poetic text.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة الدراسة:

تمثل النصوص الأدبية مصدراً تربوياً مهماً في التربية القيمية لدى الطلاب، فهي تعمل على إكسابهم القيم والاتجاهات والأخلاقيات والمثل، كما تساعد على نمو شخصيتهم وصقلها، وتوجيه سلوكهم توجيهاً إنسانياً، وذلك من خلال "القطع الأدبية التي تزخر بالمعاني السامية، والعواطف النبيلة، بحيث تطلعه على النوازع البشرية، والطبائع الإنسانية المختلفة، مصورة في إنتاج أدبـي رفيـع" (سـتيتية وآخـرون، 1989، 135).

كما تعمل النصوص الأدبية على زيادة ثروة الطلاب في المفردات والـصيغ والأساليب وصور التعبير، بالإضافة إلى تنمية التذوق الأدبي السليم لديهم.

ويعد الشعر من أفضل النصوص الأدبية التي تعمل على تنمية التذوق الأدبي "وهو أكثر قدرة على نقل التجربة، ففيه النغم الصوتي، والصور الفنيـة، والنـسيج اللفظي، والبناء الفني (شحاته، 2004، 182) كما أنه يهذب النفس ويرقـق الـذوق ويرهف الإحساس ويصقل العقل، بما يحمله من قيم إنـسانية ومعـارض أخلاقيـة وصيغ جمالية تلفت الوجدان إلى مضامينها (عامر 2000).

وفهم النص وتذوقه يأتي ثمرة لتحليله على مستوى الشكل وعلـى مـستوى المضمون، لذلك يفترض على من يدرس النص أن يكون متمكنا من مهارات تحليله، حتى يعين المتعلم على اختراق النص الأدبي، وتحليل تراكيبه، وفك العلاقات بـين تلك التراكيب؛ للوصول إلى الدلالات التي يتضمنها عمق النص الأدبي.

"والمنهج الأسلوبي هو الأقدر من المناهج النقدية الأخرى على تشريح النص للوصول إلى بنيته العميقة، لما يتمتع به من مرونة في توظيـف مـستويات اللغـة النحوية والصرفية والدلالية والموسيقية" (الحسيني، 2004، 21)

ومن خلال التربية العملية الميدانية التي مارسـتها الباحثـة فـي جـامعتين مختلفتين؛ لاحظت ضعف الطلاب في تحليل النصوص الشعرية وتذوقها، مع عـدم توافر معايير تحليل النص الأدبي، ومقومات التذوق لديهم، وقد أشارت كثيـر مـن

الدراسات السابقة التي أجريت في تحليل النصوص الأدبية وتذوقها، كدراسة (الصقري2003)، ودراسة (الحبسي 2004)، ودراسة (المهري 2008) إلى ذلك، وقد يعزى هذا الضعف في كثير من جوانبه كما أشارت دراسة (المهري، 2008) إلى ضعف مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من كفايات تحليل النصوص الأدبية، وعدم معرفتهم بها، مما يؤدي إلى انعكاسه سلباً على الطلاب.

وأي نظام تربوي يهتم كثيراً بكفايات المعلم، يسهم في ممارسة نشاطات التدريس بفاعلية كبيرة، ويكون قادراً على التأثير في دافعية الطلبة وانجازاتهم.

لذلك تأتي هذه الدراسة لتبين مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي.

وقد ركزت الباحثة في دراستها على المنهج الأسلوبي للغايات الآتية:

- التماشي مع توجهات وزارة التربية والتعليم، التي تسعى جاهدة في تطبيق أحدث المناهج المستخدمة في عملية التدريس، وقد ركز المنهج العماني في السنوات الأخيرة على استخدام المنهج الأسلوبي.
- المنهج الأسلوبي منهج إحصائي يعني عناية تامة بالنص لتعويد الطالب من خلال دراسته على إعمال الفكر، ويقوم على البحث في العلائق الرابطة بين التراكيب المختلفة المكونة للنص، فيما يسمى بالحقول الدلالية؛ والتي توضح من خلال ما نسميه (المعجم الشعري)، المعنى الغالب على النص، والنوع الشعري الذي يتبناه الشاعر، وذلك لتعويد الطلاب على تقنية الربط بين الأشياء، والتأليف فيما بينها؛ لتكوين أفكار جديدة ومبتدعة من خلال ذلك، وهذا ما تركز عليه مناهج اللغة العربية في سلطنة عمان.
- التعرف على مدى سيطرة معلمي اللغة العربية للمنهج الأسلوبي، الذي تتخذه مناهج اللغة العربية سبيلاً لتحليل النص الأدبي، والوقوف على الأسباب التي تحد من استخدامهم لهذا المنهج.
- الحاجة إلى التعرف على مدى مسايرة معلمي اللغة العربية لتوجهات وزارة التربية والتعليم، ومقدرتهم على إتقان كل جديد ومفيد في مجال طرائق

التدريس، ووسائل الإفهام، لوضع الحلول المناسبة لكثيـر مـن المـشكلات الناتجة عن ضعف المتابعة للتطورات التي يتبناها المنهج في سلطنة عمان.

لفت انتباه معلمي اللغة العربية إلى أهمية هذا المنهج، ومحاولة تعريفهم عليـه، وتذكيرهم باستخدامه، إذ من خلال الاطلاع على الواقع، ورغم تطبيق المنهج الأسلوبي في مناهج اللغة العربية؛ إلا أن كثيراً من المعلمين لا يـستخدمون هذا المنهج، فأرادت الباحثة التعرف على الأسباب الباعثة إلى ذلك، ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها.

2 مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في عدم معرفة مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في الصفين الحادي عشر والثاني عشر في ضوء المنهج الأسلوبي، وتتصدى الدراسة الحالية في معالجة هذه المشكلة وذلك من خلال الإجابة على عن الأسئلة الآتية:

1. ما كفايات تحليل النص الشعري التي ينبغي أن تتوافر لدى معلمـات اللغـة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في ضوء المنهج الأسلوبي ؟
2. ما مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمـات اللغـة العربيـة للصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شـمال الباطنة في ضوء المنهج الأسلوبي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

أ- ما ترتيب محاور كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسـلوبي، من حيث كثرة استخدامها لدى معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عـشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة؟

ب- ما ترتيب عبارات كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسـلوبي لكل محور، من حيث كثرة استخدامها لدى معلمات اللغة العربيـة للـصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنـة (مرتبة ترتيباً تنازليا)؟

3. إلى أي مدى يختلف أداء معلمات اللغة العربية لكفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي باختلاف الصف الدراسي؟
4. إلى أي مدى يختلف أداء معلمات اللغة العربية لكفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي باختلاف عدد سنوات الخبرة؟

1. 3 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. وضع قائمة بكفايات تحليل النص الشعري اللازمة لمعلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في ضوء المنهج الأسلوبي.
2. معرفة مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة في ضوء المنهج الأسلوبي.
3. تحديد محاور كفايات تحليل النص الشعري الأكثر استخداماً لدى معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة في ضوء المنهج الأسلوبي.
4. تحديد كفايات تحليل النص الشعري الأكثر استخداماً لدى معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة في ضوء المنهج الأسلوبي.
5. معرفة أثر كل من (الصف، وسنوات الخبرة) في مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة في ضوء المنهج الأسلوبي.

1. 4 أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- تقديم قائمة بكفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي اللازمة لمعلمات اللغة العربية، يمكن الاستفادة منها في تحسين مستوى معلم اللغة العربية في تحليل النص الشعري.
- تزويد وزارة التربية والتعليم، وكليات التربية، بتغذية راجعة عن مستوى معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي.
- تزويد موجهي اللغة العربية بقائمة كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي، للاستفادة منها عند تقويم أداء معلم اللغة العربية في حصة النصوص الشعرية.
- تزويد معلمي اللغة العربية بقائمة كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي؛ للاستفادة منها في التقويم الذاتي، مما يسهم في تحسين أدائه في شرح النصوص الشعرية.
- فتح باب البحث أمام دراسات أخرى تتناول الكفايات في مراحل أخرى.

1. 5 حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

1. الحدود المكانية: مدارس (ولاية صحار) بمنطقة شمال الباطنة في سلطنة عمان.
2. الحدود الزمانية: العام الدراسي 2010/ 2011م.
3. الحدود الموضوعية: اقتصرت على كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي.
4. الحدود البشرية: معلمات اللغة العربية للصف الحادي عشر والثاني عشر.
5. المتغيرات الديموغرافية: الصف، وسنوات الخبرة.
6. المتغيرات المستقلة: كفايات تحليل النص الشعري.

6.1 مصطلحات الدراسة:

تستخدم الدراسة عدداً من المصطلحات الأساسية الواردة فيها، ويمكن تحديد المعنى الإجرائي لكل منها على النحو الآتي:

1. كفايات:

يعرف جوود (good, 1973, 121) الكفاية بأنها: " مجموعة من المفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تتصل مباشرة بعمل ما، وهذا يتطلب من الفرد تمكناً من مجموعة من الأساسيات التي تعتمد على تلك الكفايات، وكذلك درجة الاهتمام من الفرد الذي يؤديها".

ويعرفها كل من (الحصري والعنيزي،2005، 265) بأنها: "مجموعة من القدرات والمهارات التي يمتلكها المعلم، والتي تمكنه من القيام بالدور المرسوم له".

ويعرفها كل من (سمارة والعديلي، 2008، 135-136) بأنها: "الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم، والتي تنعكس على أدائه داخل الصف، وهذه الكفايات لا يمكن قياسها إلا بملاحظة أداء المعلم داخل الصف عن طريق بطاقات الملاحظة".

وتعرف الباحثة الكفايات إجرائياً بأنها: مدى تمكن معلمات اللغة العربية في الصفين الحادي عشر والثاني عشر من مهارات تحليل النص الشعري بفاعلية تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس النصوص الشعرية باستخدام المنهج الأسلوبي.

2. تحليل النص الشعري:

ستقوم الباحثة بشرح كل لفظ على حده ثم شرح المصطلح كاملاً إجرائياً:

يعرف محمد عبدالحميد نقلاً عن (عطية، 2010، 13) التحليل بأنه: "مجموعة الخطوات التي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى، والعلاقات الارتباطية لهذه المعاني من خلال البحث الكمي، الموضوعي، والمنظم للسمات الظاهرة في هذا المحتوى"

ويعرف (البجة، 1999م، 75) النصوص بأنها: "قطع مختارة من التراث الأدبي القومي والعالمي نثره وشعره، تمثل مسيرة هذا التراث، وتظهر تطوره،

ويتوافر فيها حظ من الجمال الفني، وقد تحتوي علـى فكـرة متكاملـة، أو أفكـار مترابطة، يمكن اتخاذها أساسا لتمرين الطلاب على التذوق الجمالي.

ويعرف (عبدالحميد، 1998، 162) الشعر بأنه: "ذلك اللون الفني الذي يعبر به قائله عما يجيش في نفسه، ويدور بخلده من مشاعر وانفعـالات متنوعـة. وقـد يعرف الشعر في أبسط تعريف له بأنه الكلام الموزون المقفى الذي يتصف بانتقـاء ألفاظه ونسق تراكيبه وروعة تصويره.

وتعرف الباحثة تحليل النص الشعري إجرائياً بأنه: مجموعة من الخطوات أو الإجراءات التي يقوم بها المعلم تجاه نص شعري، وذلك بتمثيـل محتـواه، وسـبر أغواره، وتجزئة فقراته، وتحليلها في صورة مختلفة عن صورته الأصلية، لتـسهيل دراسته، وتعرف مكوناته.

المنهج الأسلوبي:

ذهب بيير جيرو - نقلاً عن عياشي - إلى القول: "إن كلمة أسلوب إذا ردت إلى تعريفها الأصلي، فإنها طريق للتعبير عن الفكر بواسطة اللغة" (عياشي،2002، 35).

ويعرف (الحربي، 2003م ، 16) المنهج الأسلوبي بأنه: "علم لغوي حـديث يبحث في الوسائل اللغوية التي تكسب الخطاب الاعتيـادي أو الأدبـي خصائـصه التعبيرية والشعرية، فتميزه عن غيره، وتتعدى مهمة تحديد الظاهرة إلـى دراسـتها بمنهجية علمية لغوية. ويعد الأسلوب ظاهرة لغوية في الأساس يتم دراستها ضـمن نصوصها اللغوية".

وتعرف الباحثة المنهج الأسلوبي إجرائياً بأنه: المنهج الـذي تقـوم الباحثـة بتحديد كفايات تحليل النص الشعري من خلاله، وذلك ضمن خمسة محاور هي البنية اللغوية، والبنية الأسلوبية، والصورة الشعرية والبنية الإيقاعية، والرؤية الشعرية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل كل من الإطار النظري والدراسات السابقة. ينقسم الإطار النظري إلى قسمين، القسم الأول يتضمن كفايات تحليل النص الشعري، حيث يتناول الحديث عن كل من الكفايات، والنص الشعري، والأسلوب التحليلي. أما القسم الثاني يتضمن المنهج الأسلوبي، ويتناول الحديث عن الأسلوب، والأسلوبية ونشأتها، وعلاقة الأسلوبية بكل من اللسانيات والبلاغة والنقد الأدبي، ثم يبين عناصر التحليل الأسلوبي.

أما الدراسات السابقة تقسم إلى ثلاثة محاور، دراسات تناولت تنمية كفايات معلمي اللغة العربية، ودراسات تناولت تدريس النصوص الأدبية وتقويمها، ودراسات تناولت المنهج الأسلوبي.

1.2 الإطار النظري:

1.1.2 كفايات تحليل النص الشعري:

1.1.1.2 الكفايات:

1.1.1.1.2 تعريف الكفاية:

الكفاية في اللغة.. من كفى يكفي كفاية، يقال: استكفيته أمراً فكفانيه أي: قام به. ويقال كفى فلان الأمر: أي قام فيه مقامه (لسان العرب، 2005، 3462). وورد في المعجم الوسيط (المعجم الوسيط ، 1985، 825) يقال كفاه الشيء كفاية: أي استغنى به عن غيره فهو كاف لقوله تعالى "وكَفَىٰ بِاللهِ شَهِيداً" (سورة النساء، الآية 79) وجمع كفاية: كفايات.

وفي الاصطلاح.. تعرف الكفاية بأنها: "مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما".(سمارة والعديلي، 2008، 135).

أما الكفاية الأدائية للمعلم فيقصد بها: "الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم، والتي تنعكس على أدائه داخل الصف. وهذه الكفايات لا يمكن قياسها

إلا بملاحظة أداء المعلم داخل الصف عن طريق بطاقات الملاحظة" (سمارة والعديلي، 2008، 135-136).

ويخلط كثير من الباحثين بين مفهومي الكفاية والكفاءة، أو يظن بعضهم أنهما يحملان المعنى نفسه، وللتفريق بينهما يجب أولاً تعريف الكفاءة لغة.

فالكفاءة هي مصدر لـ (الكُفْء والكُفُوء) على وزن فُعلٍ وفعولٍ. والكفء: أي المماثل والقوي القادر على تصريف العمل (المعجم الوسيط،1985، 822)، وقوله تعالى "ولم يكُن له كُفُواً أحد" (سورة الإخلاص، الآية 5) أي ليس له نظير، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساوياً للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وغير ذلك.. (لسان العرب، 2005، 3448). وجمعها كفاءات.

أما في الاصطلاح فتعرف بأنها "مستوى من الفاعلية يظهر في سلوك المعلم، ويحققه في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي، والحصول على أكبر عدد ممكن بأقل وقت وجهد ممكنين ". (زيتون، 2005، 51).

كما تعرف بأنها: "قدرة المعلم على استخدام الأساليب والطرق المناسبة التي تساعده على تحقيق الحد الأعلى من الأهداف التعليمية المنشودة" (راشد، 2005، 56).

مما سبق يتبين أن الكفاية تحقق الحد الأدنى من الأهداف، بينما تحقق الكفاءة الحد الأعلى من الأهداف، فمفهوم الكفاية يتمثل في معارف ومهارات تنعكس على سلوك المعلم، أما الكفاءة فإنها تركز على مستوى من الفاعلية يظهر على سلوك المعلم.

ويؤكد كل من هوستن وهوسام (Houston & Howsam, 1972) أن التعليم القائم على توفير الكفايات هو العامل الأساسي للتعليم الجيد وإعداد المعلم الكفء.

2.1.1.1.2 أنواع الكفايات:

تنقسم الكفايات التي يمتلكها المعلم إلى كفايات عامة وكفايات تخصصية، فالكفايات العامة هي الكفايات التي يجب أن يتقنها كل معلم، وهي كفاية التخطيط، وكفاية التنفيذ، وكفاية التقويم، أما الكفايات التخصصية فهي التي يجب أن يتقنها

المعلم المتخصص لتدريس مادة معينة، ككفايات المعلم لتدريس مادة اللغة العربية، أو مادة العلوم، أو مادة التاريخ، أو مادة الجغرافيا.

وكفايات المعلم لتدريس مادة اللغة العربية يمكن ذكرها فيما يلي:

1. أن يستوعب المعلم طبيعة اللغة العربية، وخصائصها، وعناصرها، ووظائفها المختلفة، وارتباطها بالقرآن الكريم.
2. أن يستوعب المعلم المفاهيم والمصطلحات الواردة في المنهاج المقرر.
3. أن يقرأ المعلم النصوص الأدبية المتضمنة في المنهاج قراءة سليمة معبرة.
4. أن يحلل المعلم النصوص الأدبية الواردة في المنهاج تحليلاً أدبياً جيداً.
5. أن يستخدم المعلم المعجم اللغوي استخداماً سليماً.
6. أن يكتب المعلم بخط الرقعة كتابة سليمة.
7. أن يستخدم المعلم قواعد الترقيم استخداماً سليماً.
8. أن يستخدم المعلم المفردات والتعابير اللغوية الواردة في المنهاج استخداماً وظيفياً سليماً.
9. أن يوظف المعلم قواعد اللغة العربية الواردة في المنهاج توظيفاً سليماً في القراءة والكتابة والمحادثة.
10. أن يربط المعلم بين فروع اللغة العربية ربطاً سليماً يؤكد نظرية الوحدة في تعليم اللغة. (الحصري والعنيزي، 2005، 272).
11. أن يتمكن المعلم من نقد المفاهيم اللغوية والأدبية في الكتب المدرسية.
12. أن يستثمر المعلم الأبعاد الثقافية والحضارية في اللغة العربية.
13. أن يملك المعلم القدرة على دفع المتعلم إلى حب اللغة العربية. (طعمة وآخرون، 2006، 45- 47).

2.1.1.2 النص الشعري:

1.2.1.1.2 تعريف النص الشعري:

تعتبر النصوص الأدبية وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه ومادته التي عن طريقها يتم إنماء مهارة المتعلمين اللغوية والفكرية والتذوقية (شحاته، 2004)،

وتكون النصوص الأدبية على شكل نص شعري أو خطبة أو رسالة أو مقال أو قصة أو مسرحية أو غير ذلك، فالنصوص الأدبية هي "عبارة عن القطع الشعرية أو النثرية التي تُختار لدراستها دراسة أدبية تذوقية، تقوم على فهم المعنى، وإدراك ما في الكلام من جمال وجودة، مما يحقق المتعة ويبعث في النفس الحاسة الفنية" (عبدالحميد، 1998، 141).

وكما ذكر سابقاً فإن النصوص الشعرية هي أحد أشكال النصوص الأدبية التي يتم اختيارها للطلاب لدراستها دراسة أدبية تذوقية، فماذا نقصد بالنصوص الشعرية؟

النص لغة: التعيين على شيء ما، ونص الرجل نصاً إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده، ونص كل شيء منتهاه (لسان العرب، 2005، 3930). والنص: صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف. والجمع: نصوص (المعجم الوسيط، 1985، 963).

والنصوص هي قطع مختارة من التراث الأدبي القومي والعالمي نثره وشعره تمثل مسيرة هذا التراث، وتظهر تطوره، ويتوافر فيها حظ من الجمال الفني، وقد تحتوي على فكرة متكاملة أو أفكار مترابطة، يمكن اتخاذها أساساً لتمرين الطلاب على التذوق الجمالي (البجة، 1999، 75).

أما الشعر في اللغة بمعنى العِلم، نقول: ليت شعري أي ليت علمي أو ليتني علمت، قائله شاعر لأنه يشعر ويحس بما لا يشعر، ويحس به غيره، والجمع: أشعار.(لسان العرب، 2005، 2044).

والشعر في اصطلاح المنطقيين: قول مؤلف من أمور تخييلية، يقصد به الترغيب أو التنفير، كقولهم:الخمر ياقوتة سيالة، والعسل قيء النحل.(المعجم الوسيط، 1985م، 503).

واصطلاحاً فقد يعرف الشعر في أبسط تعريف له بأنه "الكلام الفصيح الموزون المقفى المنبعث عن عاطفة، والمثير للعاطفة"(الهاشمي، 1983، 111).

وهذا التعريف ينطبق على الشعر العمودي فقط، إذ إن القدماء حددوا عناصر القصيدة في اللفظ والمعنى والوزن والقافية، أما المعاصرون فعناصر القصيدة لديهم

تتمثل في التجربة الشعورية والموسيقى والخيال والصورة الشعرية والوحدة والفكرة(عاشور والحوامدة، 2003).

لذا يعرف عبدالحميد الشعر بأنه" ذلك اللون الفني الذي يعبر به قائله عما يجيش في نفسه ويدور في خلده من مشاعر وانفعالات متنوعة"(عبدالحميد، 1998، 162) وهذا يشمل الشعر بجميع أشكاله سواء كان شعراً عمودياً أو شعراً حراً أو شعراً نثرياً.

مما سبق يمكن القول بإن النصوص الشعرية يقصد بها تلك القطع الشعرية المختارة، سواء كانت شعراً عمودياً، أو شعراً حراً، أو شعرا نثرياً، والتي يتم اختيارها لدراستها وفهمها وتحليلها؛ للوقوف على مواطن الجمال فيها، وتدريب الطلاب على تذوقها.

2.2.1.1.2 أهمية النصوص الشعرية

تتميز النصوص الشعرية عن النصوص الأخرى بوجود النغم والإيقاع والموسيقى، مما يشعر بالاستمتاع واللذة والطرب عند قراءتها، فتشرح الصدر، وتبعث بالسرور والراحة في النفس، وبذلك فهي "تتيح الفرصة للطلبة للتخفيف من أثقال الدراسة العقلية، ففيه تتحرر عقولهم من صرامة التعاريف والقوانين والضوابط والصور المنطقية، وغير ذلك من مقومات الدراسة العلمية التي تستبد بالذهن وتشغله"(الدليمي والوائلي، 2003، 227).

كما أن دراسة النصوص الشعرية وحفظها يزيد من ثروة الطلاب في المفردات والألفاظ والتراكيب والصيغ والأساليب وصور التعبير، فيزيد من سعة التفكير لديهم وثقافتهم.

أما إتقان الطالب لقراءة النصوص الشعرية فإن "له أهمية في إكساب التلاميذ كثيراً من المهارات اللغوية كالنطق السليم، وتثبيت الكلمات الجديدة في الذهن، وحسن تمثيل المعنى" (عبدالحميد، 1998، 142).

كما تمثل النصوص الأدبية مصدراً تربوياً مهماً في التربية القيمية لدى الطلاب، فهي تعمل على إكسابهم القيم والاتجاهات والأخلاقيات والمثل، كما تساعد

على نمو شخصيتهم وصقلها، وتوجيه سلوكهم توجيهاً إنسانياً، وذلك من خلال "القطع الأدبية التي تزخر بالمعاني السامية، والعواطف النبيلة، بحيث تطلعهم على النوازع البشرية والطبائع الإنسانية المختلفة، مصورة في إنتاج أدبي رفيع" (ستيتية وآخرون، 1989، 135).

بالإضافة إلى ما سبق فإن النصوص الشعرية تعمل على رفع الذوق لدى الطلاب، من خلال الموسيقى الشعرية، والإحساس بجمالها، مما يساعدهم على الارتقاء بأسلوبهم وكتاباتهم الأدبية.

3.2.1.1.2 أهداف تدريس النصوص الشعرية

إن أهم هدف يسعى درس النصوص الشعرية لتحقيقه هو "تكوين الذوق الأدبي لدى الطلاب، بحيث يظهر ذلك في تعبيرهم، وفي إحساسهم بأسرار الجمال في كل ما هو جميل وراق في الحياة"(مدكور، 2010، 209).

إلا أن هناك أهدافاً أخرى ينبغي أن يسعى إليها كل معلم أثناء تدريسه النصوص الأدبية والشعرية منها بشكل خاص، وهي:

1. إكساب المتعلمين مهارات تحليل النصوص، وتذوقها، ونقدها (عصر، 2005، 205).
2. تمكينهم من قراءة النص الشعري قراءة صحيحة معبرة عن المعنى، يراعي الطالب في قراءته حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى.
3. توسعة خيال المتعلمين وإطلاق العنان لأفكارهم من خلال إدراك ما في النص من صور ومعان وأخيلة تمثل صورة من صور الطبيعة الجميلة، أو عاطفة من العواطف البشرية، أو تعرض ظاهرة من الظواهر الاجتماعية، أو السياسية، أو الطبيعية.
4. تعويدهم على إصدار الأحكام على النص الذي يدرسه ويبدي رأيه الشخصي فيه استناداً إلى أحكام موضوعية.
5. تنمية ميولهم إلى مطالعة النصوص الأدبية المختلفة، من قصيدة وقصة ومسرحية ومقالة، وتذوقها، مما يؤدي للاستمتاع بوقت الفراغ.

6. إمتاعهم بما في الأدب من جمال الفكرة، وجمال العرض، وجمال الأسلوب، وموسيقى اللغة، والإيقاع، والسجع، والقافية. والتمتع بالأدب الجميل يورث حب الجمال.
7. تعريفهم على عدد من الشعراء والأدباء في العصور الأدبية قديماً وحديثاً.
8. تزويدهم بطائفة من التجارب والخبرات التي مر بها صاحب النص، وبذلك يزيد فهمهم للحياة الإنسانية، والعواطف الشريفة، والمعاني السامية النبيلة.
9. تهذيب ميولهم وتربية شخصيتهم بما تشيعه هذه النصوص الأدبية في نفوسهم من معانٍ سامية، تؤثر في نفوسهم، وتوقظ شعورهم، وإثارة الوجدان، وإيقاظ العواطف الشريفة(عاشور والحوامدة،2003، 167-169).

ولابد لهذه الأهداف أن تكون واضحة في ذهن كل معلم، وأن يسعى إلى تحقيقها من خلال صياغتها أهدافاً سلوكية.

4.2.1.1.2 واقع تدريس النصوص الشعرية:

إن الهدف الأسمى الذي تسعى دروس النصوص الشعرية لتحقيقه هو تنمية التذوق لدى الطلاب، وعدم تحقق ذلك الهدف تقع مسؤوليته على المعلم، إذ إن بعض المعلمين قد لا يجيد التعامل مع النص الشعري وتكون معالجته للنص معالجة سطحية، إذ إنه يكتفي بقراءة النص، ومن ثم تجزئته إلى أجزاء بحيث يحمل كل جزء فكرة فرعية، ثم يقوم بتحليل الجزء، وذلك بأن يتعرض لبعض المفردات اللغوية بذكر المرادف لها، ثم يتناول الصور البلاغية لهذه الجزئية من تشبيه واستعارة ومجاز وغيرها، وذكر أجزاء هذه الصورة من مشبه ومشبه به ووجه الشبه فقط دون رسم صورة متكاملة للمشهد، ثم الانتقال إلى جزء آخر أو أبيات أخرى من القصيدة، ويعالجها كما عالج المقطع الذي قبله حتى تنتهي القصيدة، ثم يعطي الفكرة العامة التي تناولتها القصيدة، وبعدها يؤكد على حفظ الأبيات الفلانية من القصيدة، وبذلك انتهى شرح النص وتحليله (عبدالحميد، 1998).

هذا هو واقع تدريس النصوص الشعرية كما أشارت إليه الأدبيات، وهذه الطرائق تقليدية وبعيدة عن المعالجة الدقيقة للنص، فهي لا تركز على إظهار جماليات النص والموازنات والمقارنات اللازمة لتنمية مهارات التذوق لدى الطلاب.

ويؤكد ذلك د.عبدالحميد بقوله: " ينبغي أن يكون الشرح وحدة متكاملة الأجزاء لا ألفاظاً منثورة تشرح لذاتها، وكثيراً ما رأينا المعلم يقرأ النص ثم يكلف التلاميذ بقراءته فيلتقط أثناء ذلك بعض المفردات، ويعتني بشرحها، ويردف ذلك ببعض التعليقات حول المعنى من حين لآخر" (عبدالحميد، 1998، 170).

"ويخرج الدارس في نهاية الأمر بصورة شوهاء للنص الذي يدرسه، تنفره أكثر مما تقربه، وتزهده في درس الأدب وبلاغته، بحيث لا ينصب اهتمامه إلا على حفظ ما في النص من صور ومحسنات، وتعداد ما في النص من حسنات وسقطات دون أن يكون لذلك كله أثر في خلق حاسة أدبية أو تنمية ذوق جمالي" (عبدالمطلب، 117،1994).

إن الطريقة المتبعة في تدريس النصوص الشعرية لا زالت عقيمة، فهي لا تعطي الطالب الأداة التي بواسطتها يستطيع أن يتعامل مع أي نص بتحليله وسبر أغواره، وبالتالي القدرة على فهمه وتذوقه واستشعار جمالياته؛ بل إنه يخلق جموداً لدى الطالب إزاء أي نص يقابله فلا يستطيع التعامل معه بطريقه صحيحة.

3.1.1.2 الأسلوب التحليلي:

1.3.1.1.2 تعريف الأسلوب التحليلي:

التحليل لغة: من حلل الشيء: رجعه إلى عناصره، وحلل الدم، وحلل نفسية فلان: درسها لكشف خباياها، وحل العقدة حلاً: فكها(المعجم الوسيط، 1985، 200).

إذاً فمصطلح التحليل لغة يشير إلى إدراك الشيء من خلال فصل عناصره عن بعضها بعض، ومعرفة الخصائص والسمات التي تمتاز بها هذه العناصر، وطبيعة العلاقات التي تربط بينها.

أما اصطلاحاً فقد عرفه بيرلسون Berelson بأنه "أسلوب البحث الذي يهدف إلى الوصف الكمي والموضوعي والمنظم للمحتوى الظاهر لمادة من مواد الاتصال"(Berelson, B ، 1971 ،p14-15).

ويعرفه محمد عبدالحميد نقلاً عن عطية بأنه "مجموعة الخطوات التي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى، والعلاقات الارتباطية لهذه المعاني من خلال البحث الكمي، والموضوعي، والمنظم للسمات الظاهرة في هذا المحتوى"(عطية، 2010، 13).

2.3.1.1.2 التحليل أسلوب أم منهج؟

يعتقد بعضهم أن التحليل هو منهج قائم بذاته، وهذا غير صحيح إذ إنه مجرد أسلوب أو أداة يستخدمها الباحث ضمن أساليب وأدوات أخرى في إطار المنهج، فبالرغم من أنه ذو إجراءات و خطوات خاصة فالتحليل ليس منهجاً مستقلاً.

وهذا ما يؤكده حاتم الصكر بقوله: "إن التحليل النصي ليس منهجاً مستقلاً، بل طرائق في كشف مستويات النص وعلاقاتها، وما يضم من عناصر يتشكل منها، وهذه الطرائق تختلف في أساليبها ونتائجها على وفق رؤى المحللين ومناهجهم النقدية فهي مظاهر للتصورات المنهجية، وليست منهجاً قائماً بنفسه" (الصكر، 1998، 12).

3.3.1.1.2 أهمية الأسلوب التحليلي في تحليل النصوص الأدبية:

يعتبر الأسلوب التحليلي مهم جداً في دراسة النصوص الأدبية والشعرية منها بشكل خاص، فإذا استطاع الدارس الإحساس بالنص الشعري واستطاع أن يتذوقه فإن وصف إحساسه لهذا النص لا يكفي، فلا بد له أن يعلل ويذكر الأسباب، ولا يتأتى ذلك إلا بتحليل النص تحليلاً دقيقاً، يوضح فيه عناصر الجمال، ومدى تأثيرها في النفس (ضيف، د ت).

وهذا ما يؤكده شوقي ضيف بقوله: "إذا كان التذوق هو الأساس الذي يقوم عليه البحث الأدبي، فإن التحليل ينبغي أن يكون البناء كله، فكل قصيدة، وكل عمل أدبي

ينبغي أن يحال إلى العناصر التي يتكون منها، ويفصل بعضها عن بعض، حتى تُرى رؤية واضحة، وحتى تعرف معرفة دقيقة"(ضيف، د ت، 63).

4.3.1.1.2 صعوبة تحليل النصوص الشعرية

يصف بعضهم تحليل النصوص الشعرية بأنها "مسألة معقدة جداً" أو "عسيرة رغم أنها ذا قيمة" أو "ليست طريقة معبدة ولا سهلة لمن يطلبها"، وقد يرجع ذلك لأسباب عدة بعضها ذاتي وبعضها موضوعي، فالأسباب الذاتية تتصل بطبيعة الشعر وعجز النقاد عن تفهم أسراره وإدراك كيفيات قوله وانتظامه، ومن ثم عجزهم عن تحديده أو تعريفه أو وصفه. أما الأسباب الموضوعية فهي عدم وجود قواعد مقررة يمكن أن نستعين بها لتحليل النص الشعري، وإن وجدت استقراءاً أو استنباطاً فهي لا تصلح دائما لاستقصاء النصوص المماثلة أو تحليلها. وأيضاً من الصعوبات الموضوعية ضعف بعض المناهج أو ضعف القراء أنفسهم، وأيضاً سوء اختيار النص المحلل المتمثل في ضعفه، أو عدم اكتماله فنياً(صكر، 1998، 28- 29).

2.1.2 المنهج الأسلوبي:

تنظر الأسلوبية إلى النص الشعري ـ بعد أن يولد ـ نظرة جمالية تتخلّق من خلال الصياغة، فهي تقرأ النص لاستخلاص سماته الإيجابية والجمالية من خلال صياغاته اللغوية، وبالتالي يكون لكل نص خصوصية معينة تختلف عنها في نص آخر. وللتعرف أكثر على الأسلوبية أو علم الأسلوب تتعرض الباحثة لتعريف كل من الأسلوب والأسلوبية مع بيان نشأتها، وعلاقتها بكل من اللسانيات والنقد والبلاغة، مع بيان أهم عناصر التحليل وفق هذا المنهج.

1.2.1.2 تعريف الأسلوب:

لا يمكن الحديث عن الأسلوبية أو علم الأسلوب دون التعرض لمفهوم (الأسلوب)، فالأسلوب في المفهوم اللغوي من مادة سلَب يقول ابن منظور في لسان العرب: "يقال للسطر من النخيل أسلوب، وكل طريق ممتد فهو أسلوب، فالأسلوب

الطريق والوجه والمذهب، والأسلوب هو الفن، يقال: أخذ فلان في أساليب من القول أي في أفانين منه، ويجمع أساليب (لسان العرب، 2005، 1860)، والأسلوب طريقة الكاتب في كتابته، يقال: سلكت أسلوب فلان في كذا أي طريقته ومذهبه(المعجم الوسيط ، 1985، 825).

والأسلوب في التراث العربي قد جاء بدلالات متعددة، فقد ذكر ابن قتيبة مصطلح الأسلوب في قوله: "إنما يعرف فضل القرآن من كثر نظره، واتسع علمه، وفهم مذاهب العرب، وافتنانها في الأساليب"، كما ذكره الخطابي في قوله: "وهنا نوع من الموازنة، وهو أن يجري أحد الشاعرين في أسلوب من أساليب الكلام وواد من أوديته..."، ويقول الباقلاني في حديثه عن إعجاز القرآن الكريم: "وله أسلوب يختص به ويتميز في تصرفه عن أساليب الكلام المعتاد..." (أبو العدوس، 2007).

ويقول ابن خلدون في مقدمته عن الأسلوب أنه: "عبارة عن المنوال الذي ينسج فيه التراكيب، أو القالب الذي يفرغ فيه، ولا يرجع إلى الكلام باعتبار إفادته أصل المعنى الذي هو وظيفة الإعراب، ولا باعتبار إفادته كمال المعنى الذي هو وظيفة البلاغة والبيان، ولا باعتبار الوزن كما استعمله العرب فيه الذي هو وظيفة العروض... وإنما يرجع إلى صورة ذهنية"(ابن خلدون، د ت، 570- 571).

ونلاحظ مما سبق أن علماء العرب القدامى لم يستخدموا مصطلح الأسلوب بالمعنى المستخدم الآن، ولكن ما يهمنا هنا أن أصل اللفظ وشيء من المعنى كان موجود عند علمائنا الأوائل.

أما الأسلوب عند المحدثين العرب فقد جاء بعدة تعريفات يقول أحمد الشايب: "إن تعريف الأسلوب ينصب بداهة على العنصر اللفظي، فهو الصورة اللفظية التي يعبر بها عن المعاني، أو نظم الكلام، وتأليفه لأداء الأفكار، وعرض الخيال، أو هو العبارات اللفظية المنسقة لأداء المعاني" (الشايب، 1956، 46).

ويعرف المسدي الأسلوب: "بأنه قوام الكشف لنمط التفكير عند صاحبه، وتتطابق في هذا المنظور ماهية الأسلوب مع نوعية الرسالة اللسانية المبلّغة مادة وشكلا" (المسدي، 1993، 64).

أما كلمة أسلوب في اللغات الأوربية فقد اشتقت من الأصل اللاتيني Stilus وهو يعني الريشة أو القلم ثم انتقل عن طريق المجاز إلى مفهومات تتعلق كلها بطريقة الكتابة، فارتبط أولا بطريقة الكتابة اليدوية دالاً على المخطوطات، ثم أخذ يطلق على التعبيرات اللغوية الأدبية، فأصبح الأسلوب يعني طريقة الإنسان للتعبير عن ما في نفسه كتابة، وقد ظل هذا المعنى عالق إلى حد ما بكلمة Style في هذه اللغات حتى الآن (فضل، 1998).

وكان لعلماء الغرب أقوال في تفسير معنى الأسلوب، يقول (الكونت فون) في خطابه عن الأسلوب "إن المعارف والوقائع والاكتشافات تتلاشى بسهولة، وقد تنتقل من شخص لآخر، ويكتسبها من هم أعلى مهارة، فهذه الأشياء تقوم خارج الإنسان، أما الأسلوب فهو الإنسان نفسه" (فضل، 1998، 95- 96).

أما (مارسيل بروست) فيقول: "إن الأسلوب ليس بأية حال زينة ولا زخرفاً كما يعتقد بعض الناس، كما أنه ليس مسألة تقنية، إنه مثل اللون في الرسم، إنه خاصية الرؤية تكشف عن العالم الخاص الذي يراه كل منا دون سواه" (فضل، 1998، 96).

ويعرف شوبنهاور الأسلوب فيقول عنه أنه "مظهر الفكر"، أما (فلوبير) فيقول: "يعتبر الأسلوب وحده طريقة مطلقة في تقدير الأشياء"، (وماكس جاكوب) يقول: "إن جوهر الإنسان كامن في لغته وحساسيته" (المسدي، 1993م، 67).

وذهب (بيير جيرو) إلى القول أن "كلمة أسلوب إذا ردت إلى تعريفها الأصلي، فإنها طريق للتعبير عن الفكر بواسطة اللغة" (عياشي،2002، 35).

ويظهر مما سبق تعدد تعريفات الأسلوب واختلافها، فبعضهم يرى أن الأسلوب يمثل فكر مؤلف النص، وبعضهم الآخر يرى أن الأسلوب يمثل شخصية مؤلف النص وخواصه النفسية، ويتصور بعضهم بأن المقصود به العنصر اللفظي الذي يتألف من الكلمات والجمل والعبارات، وبعضهم الآخر يرجعه إلى نظام معنوي، انتظم في نفس المؤلف، وخرج بصورة ألفاظ، ويرجع هذا الاختلاف إلى رؤية الكاتب أو المؤلف.

2.2.1.2 تعريف الأسلوبية:

أما مصطلح (الأسلوبية) فهو دال مركب جذره "أسلوب Style" ولاحقته "ـ ـية ique "، فالأسلوب ذو مدلول إنساني ذاتي وبالتالي نسبي، واللاحقة تختص بالبعد العقلي وبالتالي موضوعي، ويمكن تفكيك الأسلوبية إلى مدلوليه بما يطابق عبارة: علم الأسلوب(Science du style) (المسدي، 1993).

إذا يتبين لنا أن مصطلح (علم الأسلوب) مرادف لمصطلح (الأسلوبية)، إلا أن بعضهم فرق فقال: "إن علم الأسلوب يقف عند تحليل النص بناء على مستويات التحليل، بينما الأسلوبية هي التي تتجاوز النص المحلل إلى النقد بناء على منهج من مناهج النقد" (أبو العدوس، 2007، 37).

ويعرف (بالي) الأسلوبية بأنها "العلم الذي يدرس وقائع التعبير اللغوي من ناحية محتواها العاطفي، أي التعبير عن واقع الحساسية الشعورية من خلال اللغة وواقع اللغة عبر هذه الحساسية" (كيوان، 2000، 17).

ويعرفها أبو العدوس بأنها: "فرع من اللسانيات الحديثة مخصص للتحليلات التفصيلية للأساليب الأدبية أو للاختيارات اللغوية التي يقوم بها المتحدثون والكتاب في السياقات -البيئات- الأدبية وغير الأدبية" (أبو العدوس، 2007، 35).

ويرى المسدي بأن الأسلوبية تتحدد بدراسة الخصائص اللغوية التي بها يتحول الخطاب عن سياقه الإخباري إلى وظيفته التأثيرية والجمالية (المسدي، 1993).

ومن التعريفات السابقة لكل من الأسلوب والأسلوبية يتضح لنا أن الأسلوب هو تعبير الكاتب عن ما في نفسه، أما الأسلوبية فإنها علم له أسس وقواعد، وأن الأسلوب إيجاد القيمة التأثيرية في النص، أما الأسلوبية فهي الكشف عن هذه القيمة التأثيرية من ناحية جمالية ونفسية وعاطفية، وأن الأسلوب هو التعبير والأسلوبية هي دراسة هذا التعبير.

3.2.1.2 نشأة الأسلوبية:

إن التحديد الدقيق لمولد علم الأسلوب يتمثل فيما أعلنه العالم الفرنسي (جوستاف كويرتنج) عام 1886م في قوله: إن علم الأسلوب الفرنسي ميدان شبه مهجور تماماً حتى الآن... ثم دعا إلى تتبع التعبيرات الأسلوبية بعيدا عن المناهج التقليدية (فضل، 1998).

"غير أن نشأة هذا العلم ووجوده إنما كان على يد (شارل بالي) 1865 - 1947م تلميذ عالم اللغة السويسري الشهير (فرديناند دي سوسير) أستاذ علم اللغة العام بجامعة جنيف 1857-1913م، وإذا كانت البدايات الحقيقية ترتبط بظهور هذا العالم بتفريقه بين اللغة والكلام، فإن (بالي) يعد المبتكر الأول للأسلوبية كما تعورف عليها في عصرنا"(كيوان، 2000، 16- 17).

إلا أن الأسلوبية كادت أن تتلاشى، فالذين تبنوا دراسات (بالي) في التحليل الأسلوبي من بعده قد سارعوا إلى نبذ معظم الأسس العلمية التي بنى عليها (بالي) تحليله، وأضافوا للعمل الأسلوبي إضافات جعلوا بها من اللغة كياناً مستقلاً خاضعاً لقوانين ثابتة، تفرض نفسها على الفرد، رغم أنه هو موجدها ومبدعها.

وفي عام 1941م نادى (جولز ماروزو) بحق الأسلوبية في الوجود ضمن الدراسات الحديثة، وتميزت جهوده بمحاولة إعادة اللغة الأدبية إلى مجال البحث الأسلوبي. وقد لبى نداء (ماروزو) في فترة الستينيات من القرن العشرين (جاكبسون) الذي بشر بسلامة الجسر الواصل بين اللسانيات والأدب، وكان ذلك عام 1960م في الندوة العالمية التي انعقدت بجامعة انديانا بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان محورها الدراسات الأسلوبية، والتي حضر إليها أبرز علماء اللغة، ونقاد الأدب، وعلماء النفس والاجتماع (عبدالمطلب، 1994).

4.2.1.2 الأسلوبية وعلم اللغة (اللسانيات):

ترتبط الأسلوبية بعلم اللغة ارتباطاً تاريخياً، فقد ظهرت الأسلوبية في بداية القرن العشرين مع ظهور الدراسات اللغوية، مما أدى ببعضهم اعتبار الأسلوبية فرع من فروع اللسانيات، أما بعضهم الآخر فقد أعلن استقلالها عنها استقلالاً تاما،

فبالرغم من أن الأسلوبية قد تحدد مجالها، وتشكلت تصوراتها في إطار اللسانيات، ولكن بعد أن اشتد ساعدها استطاعت أن تشهر استقلالها العلمي بالتخلص من التبعية المنهجية، ويمكن القول: إن العلاقة بينهما هي علاقة منشأ ومنبت، يقول أبو العدوس في ذلك: "إن علاقة الأسلوبية بعلم اللغة هي علاقة منشأ ومنبت، ولا يعني هذا عدم استقلال علم الأسلوب؛ بل الأقرب أن يعد علماً مساوقاً لعلم اللغة" (أبو العدوس، 2007، 40).

ولكل من المنهج اللساني والأسلوبي هدف يختلف عن الآخر عند تحليل النص الأدبي، ذلك أن اللسانيات تنظر إلى النص الأدبي على أنه نص لغوي المراد منه الخروج بقواعد لغوية علمية قابلة للتعميم فهي تصف اللغة وصفاً دقيقاً بالدرجة الأولى واهتمامها باللغة الأدبية لا يتعدى اهتمامها باللغة بشكل عام وبذلك لا تعنيها التعبيرات الأدبية، أما الأسلوبية فتنظر للنص الأدبي على أنه نص لغوي تنكب على دراسته لتظهر مكوناته وصوره فتعبر عن الطاقات الجمالية الكامنة في العناصر اللغوية (أبو العدوس، 2007).

فقد يكون اعتماد الأسلوبية على اللسانيات في بعض الجوانب إلا أنها تفوقت عليها في جوانب أخرى فقد تجاوزتها من تحليل اللغة إلى إظهار جماليات النص.

5.2.1.2 الأسلوبية والبلاغة:

يرى بعضهم أن "الأسلوبية وليدة البلاغة ووريثتها المباشر" (المسدي، 1993، 52) أي أن الأسلوبية قامت بديلاً عن البلاغة، وذلك لأن البلاغة قد توقفت عن نموها، وتحجرت في قوالبها، وتحولت إلى قوانين كان الخروج عنها يمثل مخالفة بلاغية، لذا كان لابد من إيجاد بديل، وكانت الأسلوبية هذا البديل.

أما بعضهم الآخر فيرى أن الأسلوبية لا يمكن أن تكون بديلاً عن البلاغة، فالبلاغة لا يمكن الاستغناء عنها، والأسلوبية لا يمكن أن تقوم مقام البلاغة، رغم أنها تستطيع أن تنزل إلى خصوصيات التعبير الأدبي كانت البلاغة وحدها تعني بها في التركيب والدلالة على السواء. فنحن عندما نقول إن علماً ما قد ورث علم آخر فنحن ندعي أن العلم الأول لم يعد يجد أمامه أسباب البقاء متاحة، فتم شطبه وإحلال

علم جديد محله، وهذه الدعوى ليس من السهل التشبث بها ما لم تقم على أدلة مقنعة، بل شديدة الإقناع (أبو العدوس، 2007).

ومن أبرز المفارقات بين كل من البلاغة والأسلوبية ما يلي (أبو العدوس، 2007):

1. إن البلاغة اهتمت بالمخاطَب (المتلقي) اهتماماً بالغاً، فتحدث العلماء كثيراً عن مطابقة الكلام لمقتضى الحال، أما الأسلوبية فقد اهتمت بالمخاطِب (المبدع) وبحالته النفسية والاجتماعية اهتماماً كبيراً.
2. إن البلاغة تأثرت بعلم المنطق تأثراً شديداً، مما أدى إلى وجود الكثير من التعريفات الجامعة، والتقسيمات، والتفريعات، وهذا أدى إلى جفاف البلاغة، وفقدانها رونقها الحيوي الجمالي، أما الأسلوبية فهي تراعي الحالة الوجدانية، نتيجة تأثرها بعلم النفس، وعلم الاجتماع، وذلك لإظهار جماليات النص.
3. إن البلاغة لا تدرس النص كاملاً، بل تفتته وتجزئه إلى البيت، أو الجملة، فهي بلاغة الشاهد والمثال، ثم تحكم على الجزء بناء على موافقته للقواعد الموضوعة سلفاً، وتتعامل مع اللغة على أنها وحدات مضمومة بعضها إلى بعض، وهذا يعني أن هذه الوحدات راكدة لا تتفاعل مع بعضها تفاعلاً قوياً، أما الأسلوبية فهي تعالج النص كاملاً باعتباره بنية لغوية كبرى تعمل على تفتيته وتجزئته ثم إعادة تشكيله من جديد، لتكشف من بعد ذلك عن الدور الذي قامت به كل بنية لغوية داخل بنية النص الكبرى.
4. إن البلاغة (علم معياري) تستند في حكمها على النص إلى معايير موجودة قبل وجود العمل الأدبي في صورة قواعد، وبعد خروج النص إلى الواقع، تقوم بالحكم عليه بمدى مطابقته لهذه القواعد والقوانين، أما الأسلوبية فإنها تتعامل مع النص بعد أن يولد، فتنظر إليه نظرة جمالية، تتخلّق من خلال الصياغة، فهي تقرأ النص لاستخلاص سماته الإيجابية والجمالية من خلال صياغاته اللغوية، وبالتالي يكون لكل نص خصوصية معينة تختلف عنها في نص آخر.

5. إن الأسلوبية تبحث في ظواهر الأسلوب بحثاً آنياً أو زمانياً فهي توجد العلاقة بين الظواهر مع بعضها البعض في الزمن الواحد، أو تطور كل ظاهرة على مر العصور، بينما لا تقوم البلاغة بمثل هذا البحث في أغلب الأحيان.
6. إن البلاغة قد فصلت الشكل عن المضمون في النص الواحد، فعندما درست الشكل تناولت الألفاظ، والجملة، والبيت من الشعر، وعندما تناولت المعنى نظرت إليه نظرة ضيقة، وهي مدى ارتباط ذلك المعنى باللفظ الذي وضع له دون النظر إلى السياق والنص، ومدى التغير الذي يصيب الألفاظ عندما توضع في نص أو سياق معين، أما الأسلوبية فهي ترفض هذا الفصل وتنظر للشكل والمضمون نظرة كلية، وأنهما شيء واحد ويقوم المتلقي بتفسيره كما تتراءى له الكلمات بإيحاءاتها المختلفة ووفق علاقاتها مع الكلمات الأخرى.

إن مثل هذه المفارقات هي التي أتاحت لبعضهم أن يقول بأن الأسلوبية الحديثة هي وريثة للبلاغة القديمة، إلا أن سعد مصلوح يرى "أن البلاغة العربية تستطيع أن تنهض، وذلك من خلال تجاوز المفارقات بينها وبين الأسلوبية، وهذا التجاوز لابد في الوقت نفسه من أن يصحبه حركة مواكبة من اللسانيات العربية تكون بها ظهيراً قوياً للدرس النصي، وبذلك تتصل الأواصر بين الدرس اللغوي والبلاغي في التراث والدرس الأسلوبي واللساني المعاصر على نحو تتجدد به الأصالة، ويتحول به التراث إلى قوة فاعلة في وعينا بالظاهرة الأدبية" (مصلوح، 2006، 72).

6.2.1.2 الأسلوبية والنقد الأدبي

إن الأسلوبية لم تحل محل النقد ولم تكن بديلة عنه كما هو الحال في البلاغة، لوجود صلة وثيقة بين كل منهما، إذ إن كلاهما يعالج النص فيصف ويحلل ويركب ويفسر، إلا أن الأسلوبية تكتفي بالكشف والتقرير، أما النقد الأدبي فيتجاوز ذلك إلى التقييم وإصدار الأحكام.

والناقد الأدبي قد يستعين بالمنهج النفسي في تحليله للنص أو المنهج الاجتماعي أو المنهج التاريخي، أما في التحليل الأسلوبي فهو يحل داخل النص

فيحلله، وقد يرى أبعاد هذه المناهج عند التحليل الداخلي، لكن دون التركيز عليها أو اعتبارها محور الدراسة الأصيل(عبدالمطلب، 1994).

كما أن النظرة في النقد الأدبي تكون نظرة فاحصة يستخدم لأجلها جميع الأدوات الفنية المتوفرة، مثل اللغة والذوق الفني والصياغة والتاريخ وعلم النفس...، ومن ثم يحكم بالجودة أو الرداءة بناء على المعطيات القائمة، أما في الأسلوبية فتكون النظرة جمالية تأتي من خلال الصياغة، ويتم فحص النص الأدبي في تركيباته اللغوية للكشف عن هذه القيمة الجمالية. (أبو العدوس، 2007).

كل من الأسلوبية والنقد الأدبي يحاولان الكشف عن المظاهر المتعددة داخل النص الأدبي؛ لذا يمكن القول: إن الأسلوبية ما هي إلا رافداً يغذي النقد الأدبي ليتجاوزها بعد ذلك إلى إصدار الأحكام.

7.2.1.2 عناصر التحليل الأسلوبي:

إن بنية القصيدة تتكون من عدد من العناصر التي تربط بينها علاقات خفية، وكل عنصر من تلك العناصر له خصوصية تميزه عن غيره، لذا يجب تحليل كل عنصر من هذه العناصر، ووصفه، وبيان أهم ظواهره، وهذه العناصر هي:

1.7.2.1.2 البنية اللغوية:

مفهوم اللغة الشعرية:

لقد تميز الإنسان عن باقي الكائنات بقدرته على النطق والتعبير عن مكنوناته بلغته الخاصة، وبذلك حفظ لنفسه مكان الصدارة في هذا العالم. وقد اختلف العلمـاء القدامى منهم والمحدثون في تعريف اللغة، فقد قال ابن جني في تعريف اللغة: "أمـا حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (ابن جني، د ت، 44).

وعرفها المحدثون بأنها: "نظام رمزي صوتي ذو مضامين محددة تتفق عليه جماعة معينة، ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم"، وعرفت أيضا بأنها : "نظام صوتي يمثل سياقاً اجتماعياً وثقافياً له دلالته ورموزه، وهو قابل

للنمو والتطور، ويخضع في ذلك للظروف التاريخية والحضارية التـي يمـر بهـا المجتمع"(الدليمي والوائلي، 2005).

إلا أن (دي سوسير) قد ميز بين كل من اللغة والكلام "فاللغـة هـي النظـام النظري للغة من اللغات، وبنيتها هي مجموعة القواعد التي ينبغي لمتكلمي تلك اللغة أن يلتزموا بها إذا أرادوا الاتصال فيما بينهم، أما الكلام فهو الاستخدام اليومي لذلك النظام من قبل المتكلمين الأفراد"(أحمد، 1999، 76).

كما قام (دي سوسير) بتحليل الرمز اللغوي إلى مكونيه: المكون الصوتي أو اللفظ وسماه (الدال)، والمكون الذهني أو المعنى وسماه (المدلول) (أحمد، 1999).

واللغة الشعرية تتجاوز اللغة العادية في مستوياتها الصوتية (اللفظ) والدلاليـة (المعنى)، وقد عبر عن ذلك الدكتور عبدالقادر عبدالجليل بقوله: "إن لغة الشعر فـي دائرة اللفظ والمعنى لا علاقة لها بلغة التعاملات اليومية؛ لأن لغته إشارية ذات نظام خاص في عملية البناء الفني... فحركة اللفظ والمعنى في كيان الشعر تمثل ذوبانـاً لكل الركامات الصخرية بين هـذا الـزوج، فـلا تـسجل المزيـة لأحـدهما دون الآخر"(عبدالجليل، 2002، 102).

إذاً فاللغة العادية واضحة لا تتجاوز المعنى المعجمي، بينما اللغـة الـشعرية فيها خروج عن هذا المعنى الواضح والمعلوم إلى معاني أخرى، "واللغة الشعرية ما هي إلا تجربة شعورية يعيشها الشاعر"(قطب، 2003، 80).

وترى الباحثة أن اللغة الشعرية هي اللغة التي يخرج فيها اللفظ من المعنـى المعجمي إلى معانٍ أخرى للتعبير عن تجربة شعورية يعيشها الشاعر.

أهم العناصر اللغوية:

1. النصوص الموازية:

وهي النصوص المحيطة والمصاحبة للنص الأصلي ويظهر ذلك في العناوين والهوامش والاستهلال و...إلخ (مؤتمر النقد الدولي الحادي عشر، 2008).

وقد أصبح من الضروري دراسة النصوص الموازية للنص الأصلي؛ لأنهـا موضحة لبعض معناه، ومكملة له في كثير من الأحيان.

2. الحقول الدلالية:

وتسمى أيضاً الحقول المعجمية، وهي مجموعة من الكلمات ترتبط دلالتهـا، وتوضع تحت لفظ عام يجمعها. مثال ذلك كلمات الألوان في اللغة العربية؛ فهي تقع تحت المصطلح العام (لون) وتضم ألفاظاً مثل: أحمر، أصفر، أخضر، أبيض...إلخ. وهدف التحليل للحقول الدلالية هو جمع كل الكلمات التـي تخـص حقـلاً معينـاً، والكشف عن علاقاتها بالكلمات الأخرى في الحقـل المعجمـي نفـسه وعلاقاتهـا بالمصطلح العام(عمر، 2009م)، وأيضاً تحديد الحقل المهمين في القصيدة، وعلاقته بموضوع القضية التي يطرحها الشاعر، بالإضافة إلـى بيـان الحقـول الأخـرى وعلاقتها بالحقل المهيمن.

وكلما كانت الحقول الدلالية عند الشاعر متنوعة كانت تجربته الشعرية أكثـر اتساعاً وقدرة على احتواء موضوعات متنوعة وتجارب متعددة.

3. لغة الشاعر:

وهي التي يتميز بها شاعر عن غيره من الشعراء، فالشاعر "يكسب الكلمة حضوراً خاصاً باستخدامه لها دون غيرها، فهو يلقي عليها من خلال شخصيته ويخضعها لنهجه الخاص الذي يعتمد على مدى سعة ثقافته"(المعمري، 22،2005).

وقد تختلف لغة شاعر عن غيره من الشعراء، من حيث وضوح اللغة وغموضها، إلا أن تميز الشاعر يظهر في انتقائه للألفاظ التي يبقى أثرها طويلاً على النفس.

4. البنية الصرفية:

وهي البنية الداخلية وما يطرأ عليها من تغييرات. والبنية الصرفية لها دور في تشكيل المعنى إذ يرتبط المبنى بالمعنى وبالعكس، ولكل معنى صيغته تبينه وتحدده وتفصله عن غيره، فالاسم له دلالة تختلف عن غيره، كالمصدر واسمه والصفة، والفعل التام يختلف في دلالته ووظيفته عن الناقص، والمتصرف لا يتفق مع الجامد، وكذلك المتعدي واللازم وهكذا...

(http://vb.arabsgate.com/archive/index.php/t-465480.html)

التقديم والتأخير:

"وهو كسر العلاقة الطبيعية المألوفة بين المسند والمسند إليه في الجملة ليضعها في سياق جديد وعلاقة متميزة" (الحسيني، 2004، 233).

وللتقديم والتأخير دلالات عدة يجب الكشف عنها عند تحليل النصوص، فقد يدل على الأهمية أو العناية أو التعجيل أو الحصر...إلخ.

5. الحذف:

وهو إسقاط بعض الكلام أو كله لدليل. ويقوم الحذف على ركيزتين: وجود ما يدل على المحذوف من قرائن، ووجود السياق الذي يترجح فيه الحذف على الذكر(عبدالجليل، 2002).

وقد يفيد الحذف دلالات عدة كالتحذير والإغراء أو يكون بقصد التفخيم والإعظام أو التخفيف أو الاختصار...إلخ.

6. الظواهر المعجمية:

من الظواهر الدلالية التي تتصل بالعمل المعجمي(الحسيني، 2004):

أ- المشترك اللفظي: وهو أن يدل اللفظ الواحد على أكثر من معنى مثل لفظ (عين) قد يقصد بها عين الماء أو عين المال أو عين الإنسان.

ب- الترادف: وهو أن يدل أكثر من لفظ على معنى واحد.

ج- التضاد: وهو وجود لفظين يختلفان نطقاً ويتضادان معنى، مثل البياض والسواد، والسخاء والبخل، والشجاعة والجبن...إلخ.

والتضاد حين ينتقل بالنفس من النقيض إلى النقيض ينتج المعاني وتتمكن تلك المعاني في النفس.

د- الانحراف: وهو خرق القاعدة اللغوية والنحوية من قِبل الشاعر، وبهذا يستطيع الشاعر أن يجعل لغته لغة متوهجة ومثيرة تستطيع أن تمارس سلطة على القارئ من خلال عنصر المفاجأة والغرابة.

7. التكرار:

وهو أن تتكرر البنية اللغوية في النص أكثر من مرة، "والتكرار ليس حلية لفظية لتزيين النص، ولا عملاً عشوائياً يأتي به الشاعر كيفما شاء، بل هو إلحاح

وتأكيد على جهة عامة وحساسة يعنى بها الشاعر أكثر من عنايته بسواها"(الحسيني، 2004، 257).

ويأتي التكرار بعدة أشكال(عياشي،2002م):

أ- تكرار حرف، وهو أن يتكرر حرف أو أكثر داخل البيت أو القصيدة أكثر من مرة، وتكرار الحروف يعبر عن الحالة النفسية التي يكون عليها الشاعر، كما أنها تحدث أثراً في نفس المتلقي.

ب- تكرار كلمة، وهو أن تتكرر الكلمة في النص أكثر من مرة سواء تكررت بعينها أو تكررت بمعناها، وتكرار الكلمات يكسب المعاني قوة أكثر للتأثير في المتلقي.

ج- تكرار جملة، وهو أن يكرر الشاعر بعض الجمل أكثر من مرة في النص، وهذا يدل على الأهمية التي يوليها الشاعر لمضمون تلك الجمل، أما بالنسبة للمتلقي فهو يفهم الهاجس المهيمن على نفسية الشاعر.

وما علينا إلا أن نميز بين ما أتى لتكثير الكلام وبين ما نتج عن معاناة وأوضح معنى أو أدى وظيفة بلاغية.

8. الضمائر:

الضمائر ظاهرة مهمة جداً في اللغة العربية، إذ لا تخلو منها جملة تقريباً، والضمير لغة من أضمر الشيء أي أخفاه (الوجيز، 1980، 382) فكأن الضمائر هي عملية إخفاء مقصودة لأسماء معلومة، وهي مهمة جداً، إذ أنها تمنع التكرار الذي قد يثقل النص؛ كما أنها تؤدي إلى ترابطه.

ويجب دراسة شبكة الضمائر المستخدمة في النص الشعري؛ لأن الضمير يبين لنا نوع الخطاب الذي يفضله المبدع ذاتي أم قومي أم إنساني.

2.7.2.1.2 البنية الأسلوبية:

لقد تم التعرض سابقاً في بداية الفصل إلى تعريف كل من الأسلوب والأسلوبية مع بيان الفرق بينهما.

أهم الظواهر الأسلوبية:

1. التناص:

يعرف أحمد الزعبي التناص نقلاً عن الحسيني بأن "يتضمن نص أدبي ما نصوصاً أو أفكاراً أخرى سابقة عليه عن طريق الاقتباس أو التضمين أو التلميح أو الإشارة أو ما شابه ذلك من المقروء الثقافي لدى الأديب... ليتشكل نص جديد واحد متكامل" (الحسيني، 2004م، 338).

وحين يلجأ الشاعر إلى التناص في شعره، فهو لا ينقل ألفاظاً أو معاني فقط، وإنما ينقل التجربة بما تحمله من دلالات (البادي، 2009م)، فيوصل المعنى الذي يريده أو يوصل ما لا يستطيع هو قوله.

أنواع التناص:

وجدت الباحثة كثير من التقسيمات للتناص، فهناك من قسم التناص إلى (تناص بالوعي) ويكون فيه الشاعر على وعي تام بأنه يقوم بالاستفادة من النصوص الأخرى في نصه، و(تناص باللاوعي) وهو أن يقوم الشاعر بالاستفادة من النصوص الأخرى من دون وعي، فيحدث تداخل للنصوص مع بعض أثناء تأليف النص.

وهناك من يقسم التناص إلى (تناص بالمعنى) وهو أن يستفيد الشاعر من الأفكار والمعاني التي وردت في نصوص أخرى فيوظفها في شعره، و(تناص بالشكل) وهو أن يضمن الشاعر نصوصاً أخرى بألفاظها في نصه.

كما أن هناك من يقسم التناص إلى (تناص داخلي) وهو الاستفادة من النصوص الأخرى للشاعر نفسه وتوظيفها في النص الحالي، و(تناص خارجي) وهو أن يستفيد الشاعر من نصوص الآخرين فيوظفها في نصه(كاصد،2003).

أشكال التناص:

وللتناص أشكال متعددة منها:

أ- التناص الديني: يعتمد فيه الشاعر على الاقتباس من القرآن الكريم أو الحديث الشريف أو الكتب السماوية الأخرى مما يجعل النصوص الشعرية ذات سلطة تأثيرية قوية، تزخر بجوانب إنسانية وقيم أخلاقة (البادي، 2009).

ب- التناص الأدبي هو تداخل نصوص أدبية مختارة قديمة أو حديثة شعراً أو نثراً مع نص القصيدة الأصلي بحيث تكون منسجمة وموظفة ودالة قدر الإمكـان على الفكرة التي يطرحها الشاعر(المعمري، 2005، 127).

ج- التناص التاريخي: هو تداخل نصوص تاريخية مختارة ومنتقاة مع النص الأصلي للقصيدة تبدو مناسبة ومنسجمة لدى المؤلف. (المعمري، 2005، 142).

2. الخصائص الأسلوبية للنص:

للأسلوب صفات عامة يجب أن تتوافر له شعراً كان أم نثراً وهي (هلال، 1997):

صحة الأسلوب: إن صحة الأسلوب أساس لجودة الكلام، وتستلزم هذه الصحة بعض الأمور منها؛ صحة استعمال الكلمات التي تربط الكلام بعضه ببعض، كمتعلقات الفعل والاسم وما تشتمل عليه أحيانا من حروف تدخل الاسم.

وضوح الأسلوب: إن وضوح الأسلوب شرط لجودته لأن الكلام الذي يعجز عن أداء معناه في وضوح يفوت الغرض منه، كما أن الإفراط في استخدام الكلمات الغريبة وفي استخدام المجازات ينتج أثراً هزلياً.

دقة الأسلوب: وهي أن يتجنب في الأسلوب ما لا مبرر له سواء كان ابتذال أو سمو، وعلى الشاعر أن يعمد إلى الألفاظ غير الشائعة، لأنه بهذه الألفاظ يجذب أنظار سامعيه ويثير انفعالهم.

3. الإطار الزماني والمكاني للنص:

ولا يقصد به الزمان والمكان الواقعي بل يقصد به الزمان والمكان التخيلي الذي أسهمت اللغة في صوغه من ألفاظ لا من موجودات أو صور.

والزمان والمكان لا يمكن عزلهما فهما مرتبطان ببعضهما ارتباطاً وثيقاً، فإذا كان الزمن يمثل الخط الذي تسير عليه الأحداث فإن المكان يظهر على هذا الخط ويصاحبه ويحتويه، إذ أنه الإطار الذي تقع فيه الأحداث، والزمن مرتبط بالإدراك النفسي، أما المكان مرتبط بالإدراك الحسي(كاصد،2003).

ولكل من الزمان والمكان دلالات معينه تضيفانها للنص، لذا لابد من تحديدها، وبيان دلالاتها.

4. تنوع الأساليب في النص

ويقصد بها تلك الأساليب التي يستخدمها الشاعر في نصه كأسلوب السخرية، وأسلوب الحوار، والنداء، والاستفهام، والشرط، والحذف، وأسلوب التوكيد، والأسلوب القصصي ... إلخ.

إذ تعتبر هذه الأساليب الأدوات التي يستعين بها الشاعر للتعبير عن ما في نفسه، كما أنها تثري النص وتزيده رونقاً وجمالاً.

وتعتمد كيفية توظيف هذه الأساليب في النص على الشاعر نفسه فمن خلال طريقته الخاصة التي يتميز بها عن غيره يستطيع أن يوظفها في النص فينتج نصاً متميزاً.

3.7.2.1.2 الصورة الشعرية:

تعتبر الصورة أداة من الأدوات التي يستخدمها الشاعر في بناء قصيدته، فبواسطتها يستطيع الشاعر أن يوصل لنا أحاسيسه وأفكاره وخواطره في شكل محسوس.

يرى لويس أن الصورة الشعرية هي "رسم قوامه الكلمات"(الحسيني، 2004، 265).

ويعرف علاء أحمد عبدالرحيم الصورة الفنية في الشعر (الصورة الشعرية) بأنها "استيعاب فكرة ممزوجة بعاطفة، في شكل لغوي متكامل يلتزم قوانين الشعر، يوسم بالجمال، ويحمل خصائص مبدعه، ويؤثر في المتلقي"(عبدالرحيم، 2009، 41).

أما عز الدين إسماعيل فيصفها "بأنها تركيبة وجدانية تنتمي في جوهرها إلى عالم الوجدان أكثر من انتمائها إلى عالم الواقع" إذ يرى أن الصورة الشعرية تقوم على أن يقوم الشاعر بإخضاع الطبيعة لحركة النفس وحاجتها، فيكون للشاعر كل الحق في التلاعب بمفردات الطبيعة وصورها كيفما شاء، ووفقاً لتصوراته الخاصة

إذا كانت هذه الطريقة هي التي سيعبر بها الشاعر عن ما في نفسه بكل صدق(إسماعيل، 1966).

والصورة الشعرية "تصور الألوان والأشكال والحركات وغيرها من حالات الأشياء تصويراً كلامياً يدركه القارئ مباشرة" (وهبة والمهندس، 1984، 227-228).

فهي كالألوان في لوحات الرسم أو كالأجزاء في التمثال ينفذ الشاعر من خلالها فكرته.

وتلعب الحواس دوراً مهماً في تشكيل الصورة الشعرية، إذ أن التعبير عن الصورة الشعرية يكون من خلال الحواس، "فإذا كانت الصورة الشعرية تشكل رسماً بالكلمات، فإنها تشكل ذلك الرسم من خلال معطيات الحواس، وتتوجه في توصيل ذلك الرسم إلى خبرات الحواس لدى المتلقي، وبحسب الحاسة التي يستخدمها الشاعر في الصورة الشعرية من سمعية أو بصرية أو شمية أو ذوقية تتنوع الصورة الشعرية وتختلف أنماطها"(المعمري، 2005، 208-209).

مصادر الصورة الشعرية:

تختلف مصادر الصورة الشعرية من شاعر لآخر، ويرجع ذلك إلى اختلاف ثقافة كل شاعر وبيئته ونظرته للأشياء حوله، كما أن مصدر الصورة الشعرية لدى أي شاعر لا تأتي من طرف واحد بل هو حصيلة تفاعله مع بيئته بكل جزئياتها، فقد يستلهم الشاعر صوره من الإنسان نفسه أو البيئة المحيطة أو الطبيعة أو الحياة التي يعيشها أو العلاقات الاجتماعية أو الصراعات التي تدور حوله... وهكذا.

وكلما اتسعت ثقافة الشاعر واتسم بالانفتاح، اتسع مجال رؤيته الشعرية وتنوعت منابع صوره وكثرت تضميناته وتعددت إشاراته إلى جوانب عديدة في هذه الثقافة الواسعة في شعره. لذا ينبغي على كل شاعر أن لا يكتفي بأن يتثقف بثقافته الوطنية والقومية وحدها بل لابد له من الاتساع بثقافته لتشمل التراث الإنساني قديمه وحديثه وبمختلف بيئاته(المعمري، 2005).

الفرق بين الصورة الشعرية والصورة البلاغية:

قديماً كان تحليل الصورة البلاغية يكون بتقطيعها إلى أجزاء لاستخراج المشبه والمشبه به ووجه الشبه والأداة، وهذا التقطيع قد أفقد الصورة البلاغية روحها وأصبحت صورة بلا حياة، ولا توحي لنا بشيء، واليوم يجب أن نتجاوز ذلك ونعيد للصورة روحها وذلك بدراستها دراسة كلية ثم نستخلص منها العناصر الجمالية الكامنة فيها لنتذوقها.

وتختلف الصورة الشعرية عن الصورة البلاغية المعروفة والمتمثلة في التشبيه والاستعارة والكناية والمجاز وغيرها، فالصورة الشعرية لم تقف عند الحدود التي رسمتها لها القواعد البلاغية، بل اتسعت حتى كونت مشهداً متكاملاً يستوعب عدة أطراف، وعدة علاقات، وعدة أنواع من الصور، ويمكن القول بأن الصور البلاغية هي جزء من الصورة الشعرية.

وهذا ما أكده أحمد بسام ساعي بقوله: "لقد غدت الصورة الواحدة مشهداً يستوعب عدة أطراف وعدة علاقات وعدة أنواع من الصور الجزئية أو البلاغية القديمة، وغدا الحكم الخير على الصورة لا يقوم على مجرد تفحص "المشهد الكامل" فنتوقف عند البيت الواحد أو البيتين، بل لابد من تجاوز ذلك إلى "اللوحة" العامة التي ترسمها القصيدة أو المقطع، فنقوم الصورة من خلال تلاحمها العضوي مع أجزاء هذه اللوحة، ولا يتحقق هذا التلاحم إذا لم تكن الإيحاءات الصادرة عن "المشاهد" العديدة التي تتكون منها اللوحة العامة متقاربة وصادرة عن روح واحدة وشعور نفسي متكامل"(ساعي، 1984، 37).

وعند تحليل مكونات الصورة الشعرية يجب بيان كل العناصر التي ساعدت في تشكيل الصورة الشعرية سواء كانت صور بلاغية كالتشبيه أو الاستعارة أو الكناية أو المجاز، أو محسنات بديعية كالجناس والطباق والمقابلة والإيجاز والإطناب...إلخ، أو توظيف رموز سواء كانت دينية أو تاريخية أو وطنية أو أسطورية أو شعبية...إلخ.

أنواع الصورة الشعرية:

تنقسم الصورة الشعرية إلى ثلاثة أنواع (المعمري، 2005):

أ- الصورة المفردة: هي أصغر وحدة تعبيرية يمكن أن تبنى منها صورة وهي تمثل لقطة فنية خاطفة.
ب- الصورة المركبة: هي عبارة عن مجموعة من الصور المفردة كونت صورة مركبة، وتكون ناجحة بقدر تلاؤم الصور المفردة وانسجامهما.
ج- الصورة الكلية: هي مجموعة من الصور الجزئية المترابطة التي تكون فـي مجموعها مشهداً عاماً، والتي تصور الرؤية المتكاملة للشاعر.

الخيال:

يعتبر "الخيال هو القوة المبدعة القادرة على خلق صورة لشيء ليس موجوداً بالفعل"(عساف، 27،1982).

فخيال الشاعر "هو الذي يمكنه من خلق قصائد، ينسج صورها من معطيات الواقع، ولكنه يتجاوز حرفية هذه المعطيات، ويعيد تشكيلها، سعياً وراء تقديم رؤية جديدة متميزة للواقع نفسه"(عصفور، 1992، 14).

إذا فعلاقة الصورة بالخيال علاقة وثيقة إذ تعتبر الصورة هي الوجه المحسوس أو المرئي للخيال.

4.7.2.1.2 الالتزام والرؤية الشعرية:

إن فكرة الالتزام أو الرؤية في الأدب فكرة حديثة هي وليدة القرن العشرين ولم يعرفها النقد القديم من قبل، "وقد نشأت فكرة الالتزام نتيجة احتكاك الأديب بمشكلات الحياة التي يعيشها، وإدراكه لخطورة الدور الذي يقوم به إزاء هذه المشكلات"(إسماعيل، 1966، 374).

ويراد برؤية الشاعر أو التزامه أي وجوب مشاركته بالفكر والشعور والفن قضايا قومه الوطنية والإنسانية وفيما يعانون من آلام وما يبنون من آمال (هلال، 1997).

"ويتحقق الالتزام عندما يقدم الأديب للآخرين أعمالاً لها تأثيراً إيجابياً تمس حياتهم ومشكلاتهم مساً مباشراً، فالناس في حاجة دائماً إلى من يمهد لهم الطريق إلى الحلول الناجزة لقضاياهم ومشكلاتهم التي يحسون بوطأتها عليهم، وهم لن يكونوا

متأهبين لاستيعاب قضية عامة قبل أن يفرغوا من قضاياهم الخاصة"(إسماعيل، 1966، 375).

الرمز في الشعر:

لقد شاع استخدام الرمز في الشعر الحديث، وذلك لما يضيفه الرمز من قيمة جمالية على القصيدة، إذ أنه يعتمد على الإيحاء ويبعد عن المباشرة والتقريرية، وقد يستخدمه الشاعر ليسرب قناعاته للقارئ بذكاء.

والرمز هو "وسيلة إدراك ما لا يستطاع التعبير عنه بغيره فهو أفضل طريقة ممكنة للتعبير عن شيء لا يوجد له أي معادل لفظي، فهو بديل عن شيء يصعب أو يستحيل تناوله في ذاته" (واصف، 153،1981)

فقد يستخدم الشاعر الرمز حتى يعطي القصيدة عمقاً أكثر من عمقها الظاهر، وقد يكون الدافع أسباباً اجتماعية أو سياسية؛ كأن يحفظ نفسه من مواجهة السلطة فيلجأ للرمز(محمد،2005).

والرمز لا يكون جميلاً إلا إذا كان متلاحماً مع بنية النص ومعبراً دون تكلف عن تجربة الشاعر في سياق فني ثري وعميق"(محمد،2005، 91).

وتتعدد صور البناء الرمزي فهناك الرمز الديني والرمز الوطني والرمز الأسطوري والرمز التاريخي والرمز الشعبي...إلخ.

5.7.2.1.2 البنية الإيقاعية:

أن الإيقاع هو ما يميز الشعر عن النثر، فإن غاب الإيقاع عن القصيدة عدت نثراً، فالشعر مرتبط بالإيقاع ارتباطاً حتى قيل إن الشعر في حقيقته ما هو إلا "كلاماً موسيقياً تنفعل لموسيقاه النفوس وتتأثر بها القلوب"(أنيس، 1981، 17).

وقد يعتقد البعض أن الإيقاع هو الوزن، إلا أن هناك فرق بينهما، فالإيقاع هو النغمة التي تتكرر خلال التقسيم في أبيات الشعر، وهو يتكون من توالي الحركات والسكنات على نحو منتظم في أبيات القصيدة، أما الوزن فهو تلك التفعيلات التي تتكرر أو تتردد خلال سطور القصيدة كلها.(سليمان وجابر، 1991).

والفرق بينهما يكمن في أن الإيقاع يصعب تحديده وتأطيره ضمن قواعد وأسس ثابتة فهو وقْع يبعثه النص في النفس فنشعر به ونستشفه استشفافاً ونبرر له دون أن يكون التبرير قاطعاً محدداً، قد نرى باعثه الوزن، أو تكرار حرف معين في نهاية السطر أو الجملة الشعرية، أو الصورة في تشكيلها، أو استخدام علامات الترقيم...إلخ ولكن رغم كل ذلك يصعب علينا وضع نظرية له تكون قواعد ثابتة(محمد، 2005)، أما الوزن فإنه يظل على وتيرة واحدة من بداية القصيدة حتى نهايتها في نظام ثابت ومكرر.

ويمكن القول إن الوزن جزء من الإيقاع وذلك لأن "بعض أقسام الإيقاع مطابقة لأقسام الوزن، إلا أن هذه المطابقة ليست متصلة ومستمرة" (الحسيني، 2004، 28).

والإيقاع ما هو إلا محاكاة للتجربة الشعورية التي يعيشها الشاعر أثناء صياغته للقصيدة "فقد يكون الإيقاع هادئاً مطمئناً موحياً بالسلامة أو الحزن أو الكآبة، وقد يكون متغيراً حاداً يوحي باضطراب النفس، وقد يبدأ البيت بإيقاع هادئ مطمئن لا يلبث أن يتصاعد فيصير مفاجئاً حاداً، وقد يختلف إيقاع بيت عن آخر في قصيدة واحدة"(عبدالرحمن، 1994، 14).

والإيقاع في الشعر هو الذي يثير انتباهنا ويجعلنا نحس بمعاني كلمات القصيدة، كأنها تمثل أمام أعيننا وتصل إلى قلوبنا بمجرد سماعها، مما يثير لدينا الرغبة في قراءة القصيدة وإنشادها وترديدها مراراً وتكراراً.

وينقسم الإيقاع إلى قسمين:

أ- **الإيقاع الخارجي:** ويتمثل الإيقاع الخارجي في كل من:

الوزن: وهو تقطيع الشعر على تفاعيل أبحره المختلفة (الوجيز، 1980، 668) وأوزان أو بحور الشعر العربي الأساسية يبلغ عددها ستة عشر بحراً وهي الطويل والبسيط والمديد والوافر والكامل والهزج والرجز والسريع والمنسرح والخفيف والمضارع والمقتضب والمجتث والمتقارب والمتدارك والرمل، بالإضافة إلى ما استحدث من أوزان فصيحة وعامية.

وعند دراسة قصيدة ما يجب بيان وزن القصيدة وتفعيلاتها، وبيان ما إذا التزم الشاعر بالنظام الخليلي أم لا، وبيان مدى توفق الشاعر في اختياره للبحر الذي يعبر عن الحالة النفسية التي يعيشها.

القافية: هي المقاطع الصوتية التي تكون في أواخر أبيات القصيدة، ويلزم تكرارها في كل بيت من أبياتها، وسميت بالقافية: لأنها تقفو أثر كل بيت، على أساس أن الشاعر يقفوها، أي يتبعها. وذهب البعض: إلى أن القافية هي الحرفان الساكنان اللذان في آخر البيت، مع ما بينهما من الحروف المتحركة ومع الحرف المتحرك الذي قبل الساكن الأول.

أنواع القافية:

أ- القافية المقيدة: هي التي يكون رويها ساكناً، فيتحرر الشاعر بذلك من حركات الإعراب في آخر القافية.

ب- القافية المطلقة: وهي التي يكون رويها متحركا.

حروف القافية ستة: الروي، الوصل، الخروج، الردف، التأسيس، الدخيل.

http://www.alkethiri.com/vb/showthread.php?t=8327

القافية والوزن في الشعر الحديث:

"والشعر الحديث موزون ومقفى، ولكن موسيقاه تختلف عن موسيقى الشعر التقليدي موزون في اعتماده على التفعيلة لا البيت كوحدة إيقاعية أساسية ومقفى؛ لأنه يعتمد غاية التقفية لا شكلها فقد استغنى عن حرف الروي، وألزم نفسه بنوع من القافية المتحررة والمرتبطة بسابقاتها، ولاحقاتها ارتباط تآلف وانسجام، دون إشراك ملزم في حروف الروي، وبذلك أصبحت القافية هي النهاية التي تنتهي عندها الدفقة الموسيقية الجزئية التي ترتاح إليها النفس في ذلك الموضع"(الحاوي،78،1988).

ب- **الإيقاع الداخلي:**

الإيقاع الداخلي أو الموسيقى الداخلية هي تلك الموسيقى الخفية في الشعر التي قد تبعث فينا الحماس في قصيدة ما أو قد تبعث فينا الحزن والكآبة في قصيدة أخرى أو قد تثير فينا الحنان في قصيدة ثالثة، وتنبع تلك الموسيقى من اختيار الشاعر لكلماته وما بينها من تلاؤم وانسجام في الحروف والحركات كما تنبع من

التناغم الداخلي للألفاظ. وبهذه الموسيقى الداخلية يتفاضل الشعراء، والتفاضل يكون في التركيب بين الألفاظ مع بعضها البعض أكثر من اختيار المفردات، لأنه لا يوجد في اللغة الأم كلمة جميلة أو رديئة، لذا فالتركيب أشق وأعسر(بكار، 2009).

"وللإيقاع وظيفة جمالية تتمثل في استنفاد الطاقة الشعورية أثناء العملية الإبداعية، وفيها تلتهب أشواق الشاعر وتتأجج انفعالاته، وهنا يختار ألفاظه المناسبة لحالته الشعورية ويضفي عليها الانفعال موسيقاه، فإذا كان الانفعال قويا طالت الدفقة الشعورية وبالتالي الشعرية، وبحث عن إيقاع يناسبها كشكل موسيقي ترتاح فيه"(الحاوي، 1988م، 125).

ويتمثل الإيقاع الداخلي في عدة أشكال منها:

حروف المد والمحسنات اللفظية: في الموسيقى الداخلية هناك ما نحس به من جرس للألفاظ، وقد نرى ذلك حين يكثر الشاعر في قصيدة ما من حروف المد مثلاً فتتسم هنا القصيدة بالليونة والسهولة، أما إذا كثرت في القصيدة الحروف الصامتة المصاحبة للحركات القصيرة فتحدث نوعاً من الخشونة والشدة وهكذا(عبدالرحيم، 2009).

من ناحية أخرى تضفي المحسنات اللفظية من جناس وطباق وترصيع وغيرها إيقاعاً يصدر من الكلمات المتجانسة في القصيدة، فيحدث نغماً موسيقياً يثير النفس وتطرب إليه الأذن.

التكرار الصوتي: التكرار الصوتي يمكن أن يتحقق بعدة أشكال:

أولها: تكرار حروف بعينها في بيت أو مقطع أو في القصيدة كلها، ويحدث تكرارها أصواتاً وإيقاعات موسيقية معينة.

والثاني: تكرار كلمات يتخيرها الشاعر تخيراً موسيقياً خاصاً لتؤدي بجانب دورها في بناء الصورة الشعرية إلى توفير إيقاع موسيقي خاص.

والثالث: تكرار جملة أو مقطع شعري وقد يأتي به الشاعر ليؤكد القضية التي يتناولها الشاعر في قصيدته، إلا أنها تعطي وقعاً موسيقياً خاصاً.

ويتمثل الشكل الرابع لظاهرة التكرار الصوتي في توالي حركات تتفق أو تختلف مع حركة القافية والروي (www.mafhoum.com/press7/222C35.htm)

القافية الداخلية: وهي أن يضيف الشاعر إلى قافية القصيدة قافية أخرى داخلية تكون داخل البيت، وهي إذا أتقنت كانت لها وقعاً موسيقياً جميلاً، فهي تحدث جذباً للمتلقي الذي يدهشه تكرار النغم، ويلفته إلى المعنى لفتاً(عبدالرحيم، 2009).

وعموما يمكن القول أن الشعراء تفننوا في استخدام كل ما من شأنه أن يؤدي إلى إبراز الجمال الموسيقي للشعر، وإظهار بهائه على أفضل صورة، من خلال الاهتمام بالموسيقي الخارجية أو الداخلية.

2.2 الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثة هنا الدراسات السابقة التي أمكن الاطلاع عليها، وفقاً لثلاثة محاور هي:

1. المحور الأول: الدراسات التي تناولت تنمية كفايات معلمي اللغة العربية.
2. المحور الثاني: الدراسات التي تناولت تدريس النصوص الأدبية وتقويمها.
3. المحور الثالث: الدراسات التي تناولت المنهج الأسلوبي.

وقد رتبت الدراسات داخل كل محور وفقا للتسلسل الزمني من القديم إلى الحديث.

1.2.2 **الدراسات التي تناولت تنمية كفايات معلمي اللغة العربية:**

دراسة الحسن (1992) هدفت الدراسة إلى بناء برنامج مقترح لإعداد معلـم اللغة العربية في معاهد المعلمين بالسودان في ضوء الكفايات التعليمية الأساسية، وقد استخدم البحث مجموعة من الأدوات:

1. قائمة بالكفايات اللغوية والتعليمية اللازمة لمعلم اللغـة العربيـة بالمرحلـة الابتدائية بالسودان، وقد اشتملت هذه القائمة على ثلاثة أنـواع رئيـسة مـن الكفايات هي:
   1. الكفايات اللغوية: وتضمنت (98) كفاية فرعية.
   2. الكفايات التعليمية الخاصة: و تضمنت (84) كفاية فرعية.
   3. الكفايات التعليمية العامة: وتضمنت (82) كفاية فرعية.

2. برنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية داخـل معاهـد المعلمين، في ضوء الكفايات تم تحديدها في الخطوة السابقة.
3. خمسة موديولات تعليمية (وحدات تعليمية مصغرة) في مادة طرائق التدريس؛ منها موديولان في مجال التخطيط للتدريس، وثلاثة موديولات خاصة بمجال الأسئلة الصفية، مع إعداد اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة لكل مجال.

وقد تكونت العينة من (48) طالباً معلماً من معهد إعـداد معلمـي المرحلـة الابتدائية ببخت الرضا. وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:

بلغ (94%) من أفراد عينة البحث مستوى الإتقان المحدد ب (80%) في كل مـن جانبي التحصيل والأداء.

أظهرت قيمة "ت" المحسوبة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لصالح التقويم البعدي في مجالي التخطيط الدراسي والأسئلة الصفية.

أوضحت قيمة "ت" المحسوبة لمعرفة أثر الموديلات التعليمية الخمسة مجتمعـة، أن ثمة فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)، لصالح التطبيق البعدي.

كشفت الدراسة نسبة الكسب التي تم حسابها – وفقا لمعادلة بلاك للكسب المعدل أن الموديولات التعليمية تتسم بالفعالية التي تؤدي إلى إكساب الطـلاب المعلمـين الكفايات المتضمنة فيها.

وقد أوصى الباحث الاستفادة من قائمة الكفايات التعليمية، ومن أدوات التقويم التي أسفر عنها البحث في تقويم أداء معلمي اللغة العربيـة بالمرحلـة الابتدائيـة، وأيضاً الاستفادة من البرنامج المقترح في تدريب معلمي اللغة العربيـة بالمرحلـة الابتدائية أثناء الخدمة على بعض الكفايات المرتبطة بعملهم التدريسي.

دراسة عيسى (1996) هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بـالأزهر أثنـاء الخدمة، وذلك بعد ملاحظة تدني مستوى أداة معلم اللغة العربية للنـاطقين بلغـات أخرى بالأزهر. وقد تمثلت أدوات الدراسة في:

1. الاستبانة، وتم فيها تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والتي جاءت مشتملة على (164) كفاية فرعية

مصنفة سبعة مجالات هي: (التخطيط للدرس، وتنفيذه، وتقويمه، وكفايات عامة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وكفايات في مجال تعليم الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).

2. البرنامج المقترح لتنمية الكفايات المستهدفة، وقد تم بناؤه في ضوء قائمة الكفايات التي توصل إليها.
3. أدوات التقويم، والتي تمثلت في سبعة اختبارات تحصيلية، وسبع بطاقات ملاحظة.

وتم إجراء التطبيق الميداني على (36) معلماً للغة العربية للناطقين بلغات أخرى بمعهد البحوث الإسلامية بالقاهرة، جميعهم يمثلون أفراد المجتمع الأصلي. وقد أظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج التدريبي المقترح الذي أدى إلى تنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أثناء الخدمة؛ وذلك من خلال مقارنة التقويم القبلي الذي أثبت انخفاض مستوى تمكن أفراد العينة من الكفايات، بالتقويم التكويني والتقويم التجميعي اللذين أثبتا أن جميع أفراد العينة حققوا مستوى الإتقان المطلوب في جانبي التحصيل والأداء.

الكندري(1999م) هدفت الدراسة إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء الكفايات التربوية اللازمة لهم، ومعرفة أثر كل من الخبرة واختلاف الصف الدراسي على أدائهم.وقد استخدم الباحث أداتين هما:

1. قائمة بالكفايات المطلوب توافرها في معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.
2. بطاقة الملاحظة لتقويم أداء المعلم داخل الصف الدراسي في ضوء الكفايات المطلوبة على العينة من معلمي اللغة العربية من خريجي كلية التربية الأساسية.

ويتكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت الذي يبلغ (635) معلماً ومعلمة من خريجي كلية التربية الأساسية فقط حيث إنها الكلية المعينة بتخريج معلم المرحلة الابتدائية، وبلغ حجم العينة (132)

معلماً و معلمة يمثلون 20.78% من المجتمع الأصلي. وقد أسفرت الدراسة عن عـدد من النتائج منها:

1. إن هناك ضعفاً عاماً في مستوى أداء معلمي اللغة العربيـة فـي المرحلـة الابتدائية في دولة الكويت، بغض النظر عن الصف الدراسـي أو سـنوات الخبرة.
2. إن أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الصفوف الأولى أكثر نضجاً من أداء معلمي بقية الصفوف.
3. إن أداء المعلمين لأساليب التقويم لا يختلف باختلاف الصفوف الدراسية؛ لأن النظرة إلى التقويم في المدرسة الابتدائية في دولة الكويت لا تـزال تقـصر على الامتحانات التقليدية.
4. لا توجد فروق كبيرة بين أداء معلمي اللغة العربية أصحاب الخبرة القليلـة و أصحاب الخبرة الطويلة؛ مما يعنى أن معظم الأداءات التدريسية الموجـودة في القائمة مهمة ومطلوب توافرها في معلمي اللغة العربية من البداية.
5. إن المدرسين أبرزوا كفاءة عالية في المهارات "النظرية" التي لا تحتاج أكثر من الكتابة أو القول مثل المهارات وكفايـات التخطـيط للـدرس، وجـاءت كفاءاتهم متدنية في المهارات ذات الأداء التطبيقي العملي مثل مهارات تنفيـذ الدرس، ومهارات التقويم والمتابعة، وهذا يدل علـى ضـعف الأداء العـام للمعلمين.

التوبي (2009م) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية فـي ضوء الكفايات التدريسية للصفوف (10- 12) في سلطنة عمان، ومعرفة أثر كـل من (الجنس والخبرة) في مدى امتلاك تلك الكفايات. وقد تمثلت أدوات الدراسة في:

1. استبانة عن الكفايات التدريسية اللازمة، في محاورهـا الثلاثـة: المعرفـي، والمهاري، والوجداني، مكون من (31) فقرة.
2. بطاقة ملاحظة تم إعدادها في ضوء تلك الكفايات، وذلك للوقوف على مـدى تمكن المعلمين من تلك الكفايات.
3. اختبار يقيس الجانب المعرفي و المهاري والوجداني للكفايات.

وقد تكونت عينة الدراسة من (89) معلماً ومعلمة منهم (42) معلماً و(47) معلمة من محافظة مسقط شملت (3) ولايات: مطرح والعامرات وبوشر. وقد توصلت الدراسة الحالية إلى عديد من النتائج وهي:

إن تمكن المعلمين والمعلمات من الكفايات المعرفية و الوجدانية أفضل من الكفايات المهارية، حيث لم يقل متوسطهما الحسابي إجمالاً عن (3).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (α= 0,05) في الكفايات المعرفية تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، على حسب نتائج أداة بطاقة الملاحظة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (α= 0,05) في الكفايات التدريسية التي يمارسها المعلمون تعزى لمتغير الخبرة بين الذكور والإناث، على حسب نتائج أداة بطاقة الملاحظة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0,05) في الكفايات المهارية تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، على حسب نتائج أداة الدراسة (الاختبار).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0,05) في الكفايات الوجدانية تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، على حسب نتائج أداة الدراسة (الاختبار).

وقد أوصت الدراسة بعديد من الدراسات منها: إعداد دراسة عن علاقة تمكن المعلمين من الكفايات بالمستوى التحصيلي للطلاب في سلطنة عمان، ودراسة عن أثر الضغوط المهنية للمعلمين على الكفايات المعرفية، والمهارية والوجدانية.

البلوشي (2009م) هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التخصصية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في سلطنة عمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية. وقد تمثلت أدوات الدراسة في:

1. قائمة بالكفايات التخصصية لمعلمي اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعلـيم الأساسي والمتمثلة في: النحو والصرف واشتمل علـى (15) كفايـة، الأدب واشتمل على (8) كفايات، البلاغة واشتمل على (6) كفايات.

2. اختبار في الكفايات التخصصية لمعلمي اللغة العربية بالحلقـة الأولـى مـن التعليم الأساسي في سلطنة عمان والتي تم تحديدها في القائمة السابقة؛ وذلك لتحديد الاحتياجات التدريبية لهم.
3. برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التخصصية لمعلمـي اللغـة العربيـة بالمرحلة الابتدائية في سلطنة عمان.

وقد تم التطبيق على معلمي اللغة العربية من الصف (1- 6) بمدارس التعليم الأساسي التابعة لمكتب الإشراف التربوي بثمريت في محافظة ظفار بسلطنة عمان. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. ضعف مستوى الإعداد التخصصي لمعلم اللغة العربية.
2. إغفال الأساليب والاتجاهات الحديثة، وخاصة الكفايات التخصصية لمعلم اللغة العربية التي تعينه في المواقف الصفية.
3. قصور برامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية فـي تزويـده بالكفايـات التخصصية اللازمة له للقيام بأدواره العديدة داخل الفصل الدراسي.
4. مستوى أفراد العينة منخفض بالنسبة للمجالات الثلاث المكون منها الاختبار.
5. مستوى إتقان أفراد العينة لمجال النحو مـنخفض جـداً مقارنـة بالمجـالين الآخرين.

وقد أوصى الباحث بضرورة عقد الورش والمشاغل والندوات لتدريب معلمي اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي أثناء الخدمة، وإعادة النظـر فـي منهجية إعدادهم.

2.2.2 الدراسات التي تناولت تدريس النصوص الأدبية وتقويمها:

الشيدي (2000م) كان الهدف من هذه الدراسة التوصل إلى مجموعـة مـن الأسس يتم في ضوئها اختيار النصوص الأدبية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان وتقويمها. وقد تمثلت أدوات الدراسة فيما يأتي:

قائمة أسس اختيار النصوص الأدبية لطلاب مرحلة الثانوية.

استبانة الكشف ميول طلاب المرحلة الثانوية نحو النصوص المقررة عليهم.

بطاقة تحليل محتوى النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية.

وقد تألفت عينة الدراسة من (138) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي منطقة الباطنة شمال، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وجميع النصوص الأدبية في كتب المطالعة والنصوص "قسم النصوص الأدبية"، وهي (56) نصاً. وقد أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها:

1. توفر الأسس بدرجة متوسطة في النصوص المقررة.
2. تحقق بعض الأسس في بعض النصوص التي خضعت لعملية تحليل المحتوى بدرجة كبيرة، مثل: (أدبي الأسلوب) من الأسس الأدبية، و(سليم اللغة) من الأسس اللغوية، و(يتناسب وثقافة المجتمع) من الأسس الاجتماعية و(يتوفق مع مبادئ التربية العمانية) من الأسس التربوية.
3. تحقق معظم الأسس في معظم النصوص التي خضعت لعملية تحليل المحتوى بدرجة متوسطة مثل:(فني البناء، وإبداعي اللغة) من الأسس الأدبية و(يناسب قاموس الطالب اللغوي للطالب) من الأسس اللغوية، وجميع الأسس النفسية و(ينمي حب الطالب للغة العربية) من الأسس الاجتماعية، ومعظم الأسس.
4. تحقق بعض الأسس في بعض النصوص التي خضعت لعملية تحليل المحتوى بدرجة قليلة مثل:(يكسب الطالب ميلا لتقبل الجديد) من الأسس الاجتماعية.
5. ميل الطلاب بدرجة كبيرة إلى جميع النصوص الدينية المقررة عليهم وبدرجة متوسطة إلى معظم النصوص الأدبية المقررة عليهم.

الحراصي (2002) هدفت الدراسة إلى تقويم النصوص الأدبية المقررة على طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في سلطنة عمـان فـي ضـوء معـايير الأدب الإسلامي. وقد تمثلت أدوات الدراسة فيما يأتي:

1. قائمة بمعايير للأدب الإسلامي.
2. بطاقة لتحليل محتوى النصوص الأدبية في ضوء القائمة السابقة.
3. تصوراً مقترحاً للمحتوى لأجل مراعاة معايير الأدب الإسلامي التي لم تتوافر في النصوص الأدبية أو توافرت بدرجة ضعيفة. وقد أسفرت الدراسة عن نتائج منها:

1. توصلت الدراسة إلى سبعة وعشرين معياراً للأدب الإسلامي في مجالات: التجربة الشعورية والعاطفة، والأفكار والمعاني، والتجربة اللفظية والصياغة.
2. النصوص المحللة أكثر مراعاة لمعايير التجربة اللفظية والصياغة اللغوية، تليها معايير التجربة الشعورية والعاطفة، وكان الاهتمام أقل بمعايير الأفكار والمعاني.
3. في مجال التجربة الشعورية والعاطفة أن المعايير الأربعة قد توافرت بدرجات عالية ماعدا معيار (الخيال الخصب) الذي توافر بدرجات ضعيفة في بعض النصوص المحللة.
4. في مجال الأفكار والمعاني وجود معايير توافرت بدرجات عالية ومتوسطة مع وجود الكثير من المعايير التي توافرت بدرجة ضعيفة أو لم تتوافر في النصوص المحللة.

وأوصى الباحث بإعادة النظر في محتوى النصوص الأدبية المقررة على طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي، والاستفادة من التصور المقترح التي توصلت إليه الدراسة.

الصقري (2003) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب الأدب والنصوص المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في معاهد العلوم الإسلامية بسلطنة عمان، وذلك من خلال بيان نقاط القوة ونقاط الضعف في الجوانب الآتية: المحتوى المعرفي، والأسئلة التقويمية، والأنشطة التربوية، والإطار العام للكتاب.

تكون مجتمع الدراسة من كتب الأدب والنصوص للمرحلة الثانوية، وعينة دراسة هي مجتمع الدراسة نفسه، وقد اعتمدت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى لتحقيق أهدافه.

وأعد الباحث استمارة تحليل تقوم على العد الكمي لوحدات التحليل، وتتكون من ثمانية أقسام في كل قسم عدد من الفئات. وقد أظهرت نتائج البحث ما يلي:

أبرز نقاط القوة في المحتوى المعرفي في دروس الأدب بكتب الأدب والنصوص الثلاثة ، هي: عرض المادة على شكل فقرات مترابطة، وخلوها من التكرار والحشو، وأبرز نقاط الضعف عدم ضبط الكلمات الصعبة، وعدم توثيق

النصوص الواردة من مصادرها، بالإضافة إلى ملاحظة وجود أخطاء لغوية ومطبعية وخلل في استخدام علامات الترقيم.

أظهرت نتائج المحتوى المعرفي لدروس النصوص أن شرح النصوص يركز على إبراز الأفكار العامة والأفكار الجزئية في النص، ولا يعتني كثيراً بتنمية التذوق الأدبي لدى الطلبة.

أظهرت نتائج تحليل المحتوى المعرفي للتراجم أن أبرز نقاط القوة هي عرض المادة على شكل فقرات مترابطة، وخلوه من التكرار والحشو، أما أبرز نقاط الضعف فهي عدم توثيق النصوص من مصادرها، وعدم تشجيع الطلاب على الرجوع إلى المصادر والمراجع.

أظهرت نتائج تحليل الأسئلة التقويمية أن الأسئلة في الكتب الثلاثة تناسب المستوى الإدراكي للطلبة، ومصوغة صياغة لغوية صحيحة وواضحة بعيدة عن الغموض، ولكنها لم تعتن بتنمية التفكير الإبداعي والناقد، ولا تغطي عناصر دروس الأدب والتراجم بالقدر الكافي، وقد ركزت بشكل كبير على المجال المعرفي.

الأنشطة التربوية تناسب المستوى الإدراكي للطلبة في الكتب الثلاثة، وتشجع على التعلم الذاتي، ولكنها لا تشجع العمل الجماعي، ولا تعمل على إثارة التفكير، ولا تشير إلى المراجع والمصادر التي يمكن للطالب الرجوع إليها لإنجازها.

الكتب الثلاثة في إطارها العام قد قسمت إلى فصلين متوازنين في الحجم، وقسم كل فصل إلى وحدات دراسية، ولكن الوحدات لا تبدأ بالأهداف الخاصة بها، ولا تشتمل الكتب على قوائم بالمراجع والمصادر المعتمدة في تأليفها.

وأوصت الدراسة بمعالجة نقاط الضعف التي أظهرتها النتائج وتعزيز نقاط القوة.

الحبسي (2004) هدفت الدراسة إلى تحديد معايير التذوق الأدبي التي ينبغي أن تتوافر في أسئلة النصوص الشعرية المقررة على طلبة الصف العاشر العام، ومعرفة مدى اتفاق أو اختلاف هذه الأسئلة مع تلك المعايير، ثم تقديم تصور مقترح لما ينبغي أن تكون عليه أسئلة النصوص الشعرية في ضوئها.

ولتحقيق ذلك تم بناء قائمة تتضمن المعايير التي ينبغي أن تتوافر في أسئلة النصوص الشعرية المقررة على طلبة الصف العاشر العام، شملت معايير تتعلق بالتجربة الشعورية، والتجربة الفكرية، والتجربة الأسلوبية، ثم اشتقت منها بطاقة تحليل، تم في ضوئها تحليل محتوى أسئلة النصوص الشعرية بالصف العاشر العام.
وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1. تحديد 31 معياراً للتذوق الأدبي، قسمت إلى مجالات ثلاثة هي: مجال تذوق التجربة الشعورية وضم 6 معايير، مجال تذوق التجربة الفكرية وحوى 11 معياراً، مجال تذوق التجربة الأسلوبية وشمل 14 معياراً.
2. قلة مراعاة أسئلة النصوص الشعرية المقررة على طلبة الصف العاشر العام لمعايير التذوق الأدبي، حيث بلغ عدد الأسئلة التي تناولته (64) سؤالاً بنسبة 52% من العدد المفترض للأسئلة.
3. وضع تصور مقترح لأسئلة النصوص الشعرية في ضوء معايير التذوق الأدبي.

وتوصي الدراسة بالإفادة من معايير التذوق الأدبي في معالجة جوانب القصور في أسئلة النصوص الشعرية المقررة على طلبة الصف العاشر العام عند تطويرها، وإعطاء الطلبة الفرصة للتعبير عن آرائهم فيما يتعلق بنقد النص، ومناقشة أفكاره وعاطفة قائله.

العوادي (2006) هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية طريقة الاكتشاف الموجه في تحصيل النصوص الأدبية، وأثرها في اكتساب بعض مهارات التذوق الأدبي لطالبات الصف العاشر العام بسلطنة عمان. وقد استخدمت الباحثة عدة أدوات هي:

1. قائمة مهارات التذوق الأدبي لطالبات الصف العاشر العام، من إعداد الحبسي(2004)، ثم إعداد المادة التعليمية والأنشطة بطريقة الاكتشاف الموجه.
2. إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطالبات في النصوص الأدبية ومهارات التذوق الأدبي، وقد طبق الاختبار قبل وبعد التجربة على مجموعتي الدراسة.

ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة، وجود فروق دالة إحصائياً بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل النصوص الأدبية، وفي اكتساب بعض مهارات التذوق الأدبي لطالبات الصف العاشر العام لصالح المجموعة التجريبية.

وقد شجع الباحث المشرفين والمعلمين على استخدام طريقة الاكتشاف الموجه في النصوص الأدبية لاكتساب مهارات التذوق الأدبي.

المهري (2009) هدفت الدراسة إلى تحديد كفايات تحليل النص الأدبي اللازمة لمعلمي اللغة العربية، وتصميم برنامج تدريبي مقترح ينمي هذه الكفايات لديهم، والتحقق من فاعليته.

وتم تطبيق استبانة كفايات تحليل النص الأدبـي لتحديـد أهـم الاحتياجـات التدريبية للمعلمين في هذه الكفايات من وجهة نظرهم، وإعداد البرنـامج التـدريبي المقترح في ضوء هذه الاحتياجات.

وكشفت نتائج الدراسة عن استبانة بأهم كفايات تحليل النص الأدبي، والتـي أشارت نتائجها إلى ضعف تمكن معلمي اللغة العربية من كفايات تحليل النـصوص الأدبية، أما البرنامج التدريبي فقد أسفرت نتائجه عن وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من الكفايات المتضمنة في التعيين التعلمي الأول من البرنامج التدريبي قبل الاختبار التحصيلي وبعده لصالح التطبيق البعـدي ممـا يشير إلى فاعلية البرنامج.

وأوصت الدراسة بالاستفادة من البرنامج التـدريبي فـي إعـداد الـورش والدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لتنمية كفايات تحليل النص الأدبي لديهم.

3.2.2 الدراسات التي تناولت المنهج الأسلوبي:

المعمري (2005) هدفت الدراسة إلى الكشف عن البنيات اللغوية والتقنيـات التعبيرية في شعر أحمد مطر من خلال لافتاته، والتي تميزت بعدة ميزات أسـلوبية قامت الدراسة بالكشف عنها في عدة محاور أساسية أبرزها:

أ- البنيات اللغوية.

ب- البنيات الأسلوبية.

ج- الصورة الفنية.

د- البنيات الإيقاعية.

ه- الالتزام والصورة الشعرية.

ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة :

1. سهولة لغة أحمد مطر، إذ تمثل اللغة الحسية المباشرة، بسبب توجيهها إلى الجمهور بغية التأثير والتأثر.
2. وقوف أحمد مطر عند حدود ثقافته العربية والإسلامية في صوره وأساليبه، فابتعد عن الأسطورة والغموض والتجريد.
3. شعر أحمد مطر يمثل الشعر العربي الملتزم بقضايا عصره وأمته.

ومن أهم ما توصي به الدراسة: الاهتمام بلافتات أحمد مطر، من حيث قضية الالتزام، ومدى تأثر هذا النوع من الأدب بالقضايا العامة في المجتمع، وتأثيره في جموع المتلقين، وإفراد بحث أكاديمي في ذلك.

اليعقوبي (2008) هدفت الدراسة إلى الكشف عن البنية الإيقاعية في شعر راشد بن خميس بن جمعة الحبسي ـ وهو أحد الشعراء العمانيين ـ وفق المنهج الأسلوبي، وذلك عن طريق القيام بمسح إحصائي للقصائد والأبيات والأوزان والقوافي والسمات الأسلوبية المستخدمة، ثم تحليل البيانات الناتجة عن العملية الإحصائية، والتعليق عليها، ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة :

التنوع الإيقاعي في شعر الحبسي في جانبيه الخارجي والداخلي.

حفل شعر الحبسي بوجود تنوعات موسيقية في الإيقاع الخارجي في جانبي الوزن والقافية، وسار في موضوعاته بين التقليد والتجديد من خلال نظمه في البحور المشهورة والمهملة.

انتشار البحور الصافية على المزدوجة، والبحور الطوال على القصار، والاتجاه في النظم إلى البحور سداسية التفعيلة، أما نفسه الشعري فقد ظهر في البحور ثمانية التفعيلة.

لا توجد علاقة محددة بين الوزن والقافية في اختيار الحبسي لمواضـيعه، بـل لاحظنا أن ذلك يعود لنفسية الشاعر وعاطفتـه وتطويعـه للبحـر وإبداعـه وتفرده.

انتشار القوافي المطلقة على المقيدة، والقوافي المفردة على المزدوجة.

استخدم الحبسي جميع حروف المعجم روياً.

شاعت أصوات الراء والميم واللام في استعمال الحبسي لها في تجربته الشعرية، وندرت أصوات الياء والواو والغين والظاء والصاد والشين.

تنتشر في شعر الحبسي موسيقى خارجية كالتضمين والتـصريع، وموسـيقى داخلية تمثلت في الحرف والكلمة والعبارة وأنماط أخرى في مجموعة من الظـواهر الأسلوبية، كان لها دور في إحداث تنوعات موسيقية، وهي: الجنـاس، والطبـاق، والمقابلة، والتكرار، والتدوير، والتقسيم، والترصيع، والموازنة.

غانم (2008) هدفت الدراسة إلى تحليل الهجاء في شعر حسان بن ثابت وفق المنهج الأسلوبي، وقد تناول البحث ثلاث مستويات هي:

المستوى الدلالي والذي ضم الدلالة عبر (الزمن والمكـان والتكـرار والتقابـل والتوازي).

والمستوى التركيبي، والذي تناول الانزياح في أساليب تركيب الكلام، وتمثل في أربع ظواهر أسلوبية هي: (التقديم والتأخير والذكـر والحـذف والتقييـد)، والانزياح في أساليب إنشاء الكلام، وتمثل في أربع ظواهر بلاغيـة، هـي: (الأمـر والاستفهام والنـداء والنهـي).

والمستوى الإيقاعي والذي تناول أبرز عناصر الإيقاع ومظاهره هما: (الإيقـاع الخارجي)، وقد رصد بعض مظاهر القافية العامة، مثل: الإقواء، والإيطـاء، والتضمين، أما (الإيقاع الداخلي) فقد تناول مظاهر إيقاعية عامة، هي: إيقاع الحرف، وإيقاع الألفاظ، وإيقاع الجمل، وإيقاع التقسيم، والمناسبة الصوتية.

ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة:

جاء الزمن عند حسان زمناً حسياً، نَدر فيه البعد النفسي، والمعنوي للزمن.

كل الأمكنة التي جاء بها حسان أعلاماً، لها حيز مكاني في الواقع، إلا أنه ربطها فنياً، فجعل منها مكاناً شعرياً أيضاً.

تتضافر في نص حسان ثلاث ظواهر أسـلوبية، هـي: (التكـرار، والتقابـل، والتوازي).

أظْهر التكرار بأنواعه المختلفة، وأشكاله المتعددة؛ نزعةً أسـلوبية فـي شـعر حسان، حتى تكاد لا تجد قصيدةً أو مقطوعةً إلا وفيها نوع من التكرار أو أكثر.

أظهرت دراسة المستوى التركيبي انزياحات الصياغة في التركيب والترتيب عن المألوف المعتاد ، فجاء التقديم والتأخير، والذكر، الحذف، يعزز الدلالة، ويرتبط في النص بمعاني الهجاء والتهكم.

أظهر البحث في هجاء حسان ظاهرة جديدة على مستوى التركيب والـصياغة، هي ظاهرة (التقييد)، التي لفتت نظر البحث.

في أساليب إنشاء الكلام وجد البحث انزياحات متعددة تجلت في أربعة أسـاليب بلاغية، هي: الأمر، والاستفهام، والنداء، والنهي.

في المستوى الإيقاعي أبرز إيقاع النص الشعري تناغماً وموسيقاً، تناغمت فيـه موسيقى (الوزن والقافية) مع موسيقى (الألفاظ والتركيبات) ، وظهرت في استعمال حسان للأوزان والقوافي والروي خصائص حسانية، وسماتٌ أسلوبية. كما جاء نظام الإيقاع في شعر حسان إيقاعاً للبيت الشعري بأكمله؛ موسيقاً ونغماً، يتـوزع علـى عناصر البيت كافة (الصدر، والحشو، والعجز).

السعدي (2009) تهدف الدراسة إلى تناول تجربة ابن عربي الإبداعية فـي الديوان الموسوم بترجمان الأشواق، ودراستها مـن خـلال المـستويات الـصوتية والدلالية والتركيبية والصورة الشعرية.

واعتمدت الدراسة المنهج الأسلوبي في دراسة هذه المستويات، ومـن أبـرز النتائج التي توصلت لها الدراسة:

1. في المستوى الصوتي: أبرز الظواهر الصوتية في شعر ابن عربي من خلال الإيقاعين: الخارجي والداخلي، واعتمد الشاعر على ثمانية بحور شعرية فقط،

وقد جاء البحر الطويل في المرتبة الأولى، أما القافية فقد وظف الشاعر فيها نوعين من القافية: المطلقة، والمقيدة.

2. في المستوى الدلالي: الحقول الدلالية الواردة في شعر ابن عربي هي: حقل الألفاظ الخاصة بالإنسان، وحقل ألفاظ الحيوانات والطيور، وحقل ألفاظ النبات وصفاته، وحقل ألفاظ السلاح والحرب، وحقل ألفاظ الزمن والحياة والموت، وحقل ألفاظ البيئة الطبيعية، وحقل ألفاظ الألوان، وحقل ألفاظ المعرفة والعلوم والفنون.
3. الظواهر التركيبية: هناك ظواهر تميز بها الشاعر عن غيره، مثل تراكيب الإضافة ذات الجدة والخصوصية، بالإضافة إلى التقديم والتأخير، والحذف، إضافة إلى التوكيد وإبدالات الضمائر والنداء والقسم والاستفهام والأمر؛ وقد وظفت من قبل الشاعر لأداء معان: إما موسيقية، أو معنوية، مما ساهم في تعزيز صور المعنى المقدم من تجربة ابن عربي الشعرية.
4. الصور الشعرية: رغم محاولات ابن عربي التجديدية في بناء الصورة الشعرية خدمة لمعانيه؛ فإن الصورة الشعرية العربية القديمة فرضت نفسها على بعض تجاربه الشعرية.

4.2.2 تعقيب عام على الدراسات السابقة :

من خلال النظر إلى ما سبق عرضه من دراسات ذات صلة بموضوع الدراسة فقد لاحظت الباحثة ما يلي:

1. قلة الدراسات التي اهتمت بكفايات المعلمين في مادة اللغة العربية في سلطنة عمان، إذ لم تجد الباحثة إلا دراسة كل من: (التوبي 2009 والبلوشي 2009)، أما باقي الدراسات فكانت في دول عربية أخرى مثل دراسة (الحسن 1992) في السودان، ودراسة عيسى (1996) في مصر، ودراسة (الكندري 1999) في الكويت.
2. ندرة الدراسات التي اهتمت بكفايات المعلمين في تحليل النصوص، إذ أن معظم الدراسات اهتمت بمواضيع أخرى تتعلق بالنصوص؛ كأسس اختيارها

كدراسة (الشيدي 2000)، أو تقويم أسئلتها كدراسة (الحبسي 2004)، أو استخدام طريقة معينة في تدريسها كدراسة (العوادي 2006)، أو تحليل النصوص المقررة في ضوء معايير معينة كدراسة كل من (الحراصي 2002، والصقري 2003).

والدراسة الوحيدة - التي وجدتها الباحثة - والتي اهتمت بكفايات المعلمين في تحليل النصوص هي دراسة (المهري 2009)، ولكنها لم تقس هذه الكفايات عن طريق أدائهم في غرفة الصف؛ بل قامت بتحديد الكفايات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، لبناء برنامج تدريبي مقترح وكانت هذه الدراسة عامة لم تختص بمنهج معين، ثم إنها تناولت النصوص الأدبية بشكل عام؛ لذا حاولت الدراسة الحالية المساهمة في سد هذا النقص من خلال قياس مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى المعلمين عن طريق أدائهم في غرفة الصف.

3. وجدت الباحثة أن الدراسات التي اهتمت بالمنهج الأسلوبي كانت جمعيها في تحليل دواوين، أو مجموعة أشعار لشاعر من الشعراء في ضوء هذا المنهج، كدراسة كل من: (المعمري 2005، اليعقوبي 2008، غانم 2008، السعدي 2009)، ولم تجد الباحثة أي دراسة تهتم بتطبيق المنهج في عملية التدريس.

لذا تعد هذه الدراسة هي الأولى في سلطنة عمان - على حد علم الباحثة - التي اهتمت بالكشف عن مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية من خلال أدائهن في غرفة الصف في ضوء المنهج الأسلوبي.

وأيضاً استخلصت الباحثة من العرض السابق للدراسات في محاورها الأربعة المضامين الآتية:

1. بالنسبة لهدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي.

ومن الدراسات السابقة التي اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث الهدف العام؛ الدراسات الآتية: (الحسن 1992، عيسى 1996، البلوشي 2009، المهري 2009).

2. بالنسبة لمجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع معلمات اللغة العربية اللاتي يدرسن الصف الحادي عشر والثاني عشر للعام الدراسي 2010/ 2011م بولاية صحار.

ومن الدراسات السابقة التي اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث مجتمع الدراسة وعينتها؛ الدراسات الآتية: (التوبي 2009، المهري 2009).

3. بالنسبة لمنهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي.

ومن الدراسات السابقة التي اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث منهج الدراسة؛ الدراسات الآتية: (الهدابي 2010، التوبي 2009، الكندري 1999، الشيدي 2000، الحبسي 2004، الحراصي 2002، الصقري 2003، المعمري 2005، اليعقوبي 2008، غانم 2008، السعدي 2009).

4. بالنسبة لأداة الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة بطاقة ملاحظة لمعرفة مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي من خلال أدائهن في غرفة الصف.

ومن الدراسات السابقة التي اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث أداة الدراسة؛ الدراسات الآتية: (الهدابي 2010، التوبي 2009، الكندري 1999).

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة أمور:

1. تعرف أهمية المنهج الأسلوبي في تحليل النصوص الأدبية، فهو يعتني عناية تامة بالنص ويعود الطالب من خلال التحليل بهذا المنهج على إعمال الفكر.
2. اختيار منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي.

3. تحديد الإجراءات المناسبة للدراسة.
4. الاستفادة من الكفايات التخصصية في مادة اللغة العربية التي صنفتها بعض هذه الدراسات في إعداد قائمة الكفايات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة.
5. بناء أداة الدراسة المستخدمة، وهي بطاقة ملاحظة لتحليل أداء المعلمات في غرفة الصف؛ لمعرفة مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لديهن في ضوء المنهج الأسلوبي.
6. تحديد نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.
7. عرض النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل تفصيلاً للمنهجية المتبعة في هذه الدراسة، والذي اشتمل على مجتمع الدراسة وعينتها، وطريقة إعداد أداة الدراسة وكيفية تطبيقها، وطريقة التحقق من صدقها وثباتها، كما اشتمل على منهجية الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، واستخلاص النتائج منها.

1.3 مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية اللاتي يدرسن الصفين الحادي عشر والثاني عشر ما بعد الأساسي للعام الدراسي 2010 / 2011 بولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة، والبالغ عددهن (35) معلمة، واللاتي يتوزعن على (6) مدارس بالولاية، وتم التطبيق على المجتمع بأكمله، لذا فإن العينة هي المجتمع نفسه.

2.3 أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، قامت الباحثة بإعداد قائمة مبدئية بكفايات تحليل النص الشعري اللازمة لمعلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في ضوء المنهج الأسلوبي، وذلك وفق الخطوات الآتية:

تحديد الهدف من قائمة الكفايات:

يتمثل الهدف من هذه القائمة في تحديد كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي، والتي تم في ضوئها معرفة مدى توافرها لدى معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر ما بعد الأساسي.

تحديد مصادر بناء قائمة الكفايات:

تم بناء قائمة كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي من خلال:

أ- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت كفايات معلم اللغة العربية في تحليل النصوص الأدبية بشكل عام والشعرية منها بشكل خاص.

ب- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت الاتجاهات الحديثة في تدريس النصوص بشكل عام والمنهج الأسلوبي بشكل خاص.

ج- أهداف تدريس النصوص الأدبية للصفين الحادي عشر والثاني عشر ما بعد الأساسي.

الصورة الأولية لقائمة الكفايات:

أعدت الباحثة قائمة كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي في صورتها المبدئية، والتي جاءت متضمنة ستة محاور هي:

المحور الأول: (البنية اللغوية) والذي احتوى على (14) كفاية.

المحور الثاني: (البنية الأسلوبية) والذي احتوى على (7) كفايات.

المحور الثالث: (البنية الإيقاعية) والذي احتوى على (10) كفايات.

المحور الرابع: (الصورة الشعرية) والذي احتوى على (7) كفايات.

المحور الخامس: (الرؤية الشعرية) والذي احتوى على (7) كفايات.

المحور السادس: (علاقة النص بالواقع) والذي احتوى على (3) كفايات.

وبذلك يكون مجموع الكفايات (48) كفاية.

1.2.3 صدق أداة الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد قائمة الكفايات في صورتها المبدئية، وللتأكد من صدقها؛ قامت الباحثة بعرضها على (14) محكماً من أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة السلطان قابوس، وكلية العلوم التطبيقية بصحار، وجامعة صحار، بالإضافة إلى عدد من المشرفين والمعلمين في منطقة شمال الباطنة، كما هو موضح في الملحق (ج)؛ وذلك لتعرف مدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها لغوياً، ومدى شمول القائمة على الكفايات اللازمة لتحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي، ومدى ارتباط المحاور التي تم تحديدها بموضوع البحث، ومدى انتماء

كل عنصر إلى كل محور من محاور التحليل، وإضافة كفايات أخرى مناسبة لم يتم إدراجها في القائمة، وحذف الكفايات غير المناسـبة، وتقـديم أي مقترحـات تفيـد الدراسة.

وقد تم وضع ثلاثة بدائل رئيسة أمام كل كفاية هي:

أ- الانتماء إلى المحور (تنتمي، لا تنتمي).

ب- الصياغة اللغوية (واضحة، في حاجة إلى تعديل).

ج- ملاحظات أخرى.

وقد طلب من المحكم أن يضع علامة (√) في الخانة التي يراها مناسبة، كما هو موضح في الملحق (أ).

وبعد النظر في آراء المحكمين وملحوظاتهم؛ أجريت بعض التعديلات علـى القائمة على النحو الآتي:

المحاور التي تم حذفها:

أ- تم حذف المحور السادس وهو (علاقة النص بالواقع) والذي احتوى على (3) كفايات هي:

ب- تحديد الظروف التاريخية والفكرية والنفسية التي يتحرك فيها النص.

ج- تحديد انتماء النص للعصر الذي كتب فيه.

د- تحديد كيفية تنزيل النص الشعري على الواقع المعاش.

وذلك لأنه غير داخل في بنية التحليل الأسلوبي، حيث إن المنهج الأسلوبي يهتم بمـا هو داخل النص وليس خارجه.

الكفايات التي تم حذفها:

أ- تم حذف الكفاية رقم (5) من المحور الأول وهي: "تحديد العلاقات الدلاليـة بين الكلمات في القصيدة"؛ لأنها جاءت مكررة مع الكفايـة رقـم (13) فـي محور (البنية اللغوية).

ب- تم حذف الكفاية رقم (2) من المحور الثاني وهي: "تبيين أثر هذه الأسـاليب في التأثير على السامع"؛ لأنها غير داخل في بنية التحليل الأسلوبي، حيث إن المنهج الأسلوبي يهتم بما هو داخل النص وليس خارجه.

ج- تم حذف الكفاية رقم (7) من المحور الثالث وهي: " تحديد الألوان البلاغيـة وما تضيفه من معنى في القصيدة"؛ لأنها جاءت مكررة مع الكفاية رقـم (7) في محور (الصورة الشعرية).

د- تم حذف الكفاية رقم (8) من المحور الثالث وهـي: " تحديـد دور الألـوان البلاغية في صناعة الإيقاع"؛ لأنها جاءت مكررة مع الكفاية رقـم (6) فـي محور (البنية الإيقاعية).

هـ- تم حذف الكفاية رقم (10) من المحور الثالث وهي: " تحديد نوع القصيدة من خلال الطريقة الإيقاعية التي استخدمها الشاعر"؛ لأنها جاءت مكـررة مـع الكفاية رقم (1) في محور (البنية الإيقاعية).

و- تم حذف الكفاية رقم (2) من المحور الخامس وهي: " تبيين أهم القضايا التي يتناولها الشاعر في قصائده"؛ لأنها جاءت مكررة مع الكفاية رقـم (1) فـي محور (الرؤية الشعرية).

الكفايات التي تم إضافتها:

تم إضافة كفاية (ربط النص بالنصوص الموازية) إلى محور (البنية اللغوية).

تم إضافة كفاية (توضيح الفرق بين الصورة الحسية/ المادية والصورة المعنوية) إلى محور (الصورة الشعرية).

الكفايات التي تم تعديلها:

أ- تم تعديل الكفاية رقم (2)، والتي نصها (توضيح معاني المفردات الصعبة في القصيدة) من محور (البنية اللغوية)، وأصبح نصها (توضيح معاني المفردات من خلال سياق القصيدة).

ب- تم تعديل الكفاية رقم (3)، والتي نصها (تبيين لغة الشاعر من حيث كونهـا لغة سهلة أو معقدة) من محور (البنية اللغوية)، وأصبح نصها (تحديد درجـة وضوح لغة الشاعر).

ج- تم تعديل الكفاية رقم (8)، والتي نصها (تحديد ما أفاده التقديم والتأخير فـي النص) من محور (البنية اللغوية)، وأصبح نـصها (تحديـد دلالات التقـديم والتأخير في النص).

د- تم تعديل الكفاية رقم (12)، والتي نصها (تبيين ما أفاده البياض –الفراغات في النص- من معنى) من محور (البنية اللغوية)، وأصبح نصها (تبيين ما أفادته وقفة البياض من معنى).

هـ- تم تعديل الكفاية رقم (5)، والتي نصها (تحديد الخصائص الأسلوبية للشاعر) من محور (البنية الأسلوبية)، وأصبح نصها (تحديد الخصائص الأسلوبية للنص).

و- تم فصل الكفاية رقم (7)، والتي نصها (تحديد الإطار الزماني والمكاني ودلالته في النص) من محور (البنية الأسلوبية) إلى كفايتين هما: (تحديد الإطار الزماني ودلالته في النص)، و(تحديد الإطار المكاني ودلالته في النص).

ز- تم تعديل الكفاية رقم (1)، والتي نصها (تحديد نوع البحر الذي كتبت القصيدة من خلاله) من محور (البنية الإيقاعية)، وأصبح نصها (تحديد نوع البحر الذي بنيت عليه القصيدة).

ح- تم فصل الكفاية رقم (3)، والتي نصها (تحديد الوزن ونوع القافية في القصيدة) من محور (البنية الإيقاعية) إلى كفايتين هما: (تحديد وزن القصيدة)، و(تحديد نوع القافية في القصيدة).

ط- تم تعديل الكفاية رقم (1)، التي نصها (تبيين ما للخيال من أهمية في تكوين الصورة الشعرية) من محور (الصورة الشعرية)، وأصبح نصها (تبيين أهمية الخيال في تكوين الصورة الشعرية).

ي- تم تعديل الكفاية رقم (1)، والتي نصها (تبيين الرؤية الشعرية للشاعر) من محور (الرؤية الشعرية)، وأصبح نصها (استخلاص الرؤية الشعرية).

الصورة النهائية للقائمة:

بعد التعديل الذي قامت به الباحثة، فقد تضمنت قائمة كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي في صورتها النهائية خمسة محاور، هي:

المحور الأول: (البنية اللغوية)، الذي احتوى على (14) كفاية.

المحور الثاني: (البنية الأسلوبية)، الذي احتوى على (7) كفايات.

المحور الثالث: (البنية الإيقاعية)، الذي احتوى على (8) كفايات.
المحور الرابع: (الصورة الشعرية)، الذي احتوى على (8) كفايات.
المحور الخامس: (الرؤية الشعرية)، الذي احتوى على (6) كفايات.
وبذلك يكون مجموع الكفايات (43) كفاية.

في ضوء القائمة السابقة تم إعداد بطاقة الملاحظة، وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي، الذي يتكون من خمسة مستويات؛ لتعرف مدى تمكن معلمات اللغة العربية للصف الحادي عشر والثاني عشر من كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي كما هو موضح في الملحق (ب)، وهي:

حققتها بدرجة كبيرة جداً.
حققتها بدرجة كبيرة.
حققتها بدرجة متوسطة.
حققتها بدرجة قليلة.
5. لم تحققها.

2.2.3 ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة الحالية من خلال تطبيقها على عينة عشوائية مؤلفة من (8) معلمات لغة عربية، تم اختيارهن من مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة, ثم إعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول للأداة بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest)، بعدها حسب معامل ارتباط بيرسون (Person) بين درجات الأفراد في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.93)، وهي قيمة جيدة يمكن الوثوق بنتائج تطبيقها.

3.2.3 تطبيق أداة الدراسة:

شرعت الباحثة في تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة، البـالغ عـددها (27) معلمة ـ بعد خروج عينة الثبات ـ، وتم التطبيق على (24) معلمة؛ إذ تعذر الحضور عند ثلاث منهن لظروفهن الصحية.

وكان التطبيق في الفصل الدراسي الثاني من العام 2011/2010م، وقامـت الباحثة بزيارة المدارس مسبقاً، والتنسيق مع المعلمات الأوائل على موعد الحصص التي تمت فيها الملاحظة، وكانت الباحثة ملزمة بحضور حصص لنصوص شـعرية دون غيرها، مما أدى بها للانتظار حتى تصل المعلمة إلى هذا الدرس وفق خطتها، أو أن تطلب تأخير الدرس حتى تتمكن من الحضور لديها، أو تطلب مـن أخـرى إعادة الدرس؛ لعدم وجود نص غيره، وقد لاقت الباحثة تعاوناً من قبل المعلمات مما سهل عليها المهمة.

3.3 خطوات الدراسة وإجراءاتها:

تتبع الدراسة الإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت كفايـات تحليـل النص الأدبي بشكل عام، وكفايات تحليل النص الشعري بشكل خـاص، والتـي تناولت أيضاً المنهج الأسلوبي.
2. إعداد قائمة بكفايات تحليل النص الشعري في ضوء ما أسفرت عنـه الخطـوة السابقة.
3. التأكد من صدق القائمة بعرضها على مجموعة من المحكمين.
4. تعديل القائمة في ضوء مقترحات المحكمين.
5. إعداد بطاقة الملاحظة في شكلها النهائي في ضوء القائمة السابقة، والتي عـن طريقها يمكن التعرف على مدى توافر كفايات تحليل الـنص الـشعري لـدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي.
6. التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال التطبيق علـى عينـة مـن مجتمـع الدراسة، ثم إعادة التطبيق على نفس العينة بعد فترة زمنية معينة.

7. تطبيق بطاقة الملاحظة على معلمات عينة البحث.
8. معالجة البيانات إحصائياً.
9. استخراج النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

4.3 منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعنى برصد الظاهرة كما هي في الواقع، ووصفها وصفاً دقيقاً تفصيلياً، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها عن طريق معدل تكراراتها، ومواطن التركيز عليها، وذلك من خلال جمع بيانات ومعلومات عن الظاهرة، ومن ثم دراسة ما تم جمعه بواسطة الأدب النظري وتحليله، والتطبيق الميداني للدراسة.

5.3 المعالجات الإحصائية للدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية الآتية باستخدام برنامج (SPSS):

- طريقة إعادة الاختبار لاستخراج ثبات أداة الدراسة الحالية.
- استخدام الاختبار (ت) (T-test) لمجموعة واحدة لمعرفة مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية للصف الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة في ضوء المنهج الأسلوبي، وأيضاً لتحديد محاور كفايات تحليل النص الشعري الأكثر استخداماً لدى معلمات اللغة العربية للصف الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة في ضوء المنهج الأسلوبي.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد عبارات كفايات تحليل النص الشعري لكل محور والأكثر استخداماً لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي.

الاختبار (ت) (T-test) لمجموعتين مستقلتين، وذلك لمعرفة ما إذا كانـت هنـاك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تحديد درجة تـوافر كفايـات تحليل النص الشعري التي تعزى لمتغير (الصف).

استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة ما إذا كانت هنـاك فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في تحديد توافر كفايات تحليـل الـنص الشعري التي تعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، والتي تمثل إجابات لأسئلة الدراسة التي وردت في الفصل الأول منها، كما يتضمن مناقشة هذه النتـائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي وردت في الفصل الثاني، ومن ثم أهم التوصيات والبحوث المقترحة.

1.4 عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.1.4 عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على ما يلي:

ما كفايات تحليل النص الشعري التي يجب أن تتوافر لدى معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في ضوء المنهج الأسلوبي ؟

للإجابة عن السؤال الأول قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسـات السابقة، والتوصل إلى قائمة بكفايات تحليل النص الشعري التي يجب أن تتوافر لدى معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عـشر، فـي ضـوء المـنهج الأسلوبي، وقد تم تصنيف هذه الكفايات ضمن خمسة محاور هي (البنيـة اللغويـة، والبنية الأسلوبية، والبنية الإيقاعية، والصورة الشعرية، والرؤية الـشعرية)، وقـد اشتملت كل منها على عدد من الكفايات والتي بلغ مجموعها (43) كفاية.

بعدها قامت الباحثة بعرض هذه القائمة على مجموعة من المحكمين للتأكـد من صدقها، وقد تم تعديل القائمة بناء على آرائهم، والوصول إلى القائمـة النهائيـة والمتضمنة في الملحق (ب).

وبالتوصل لهذه القائمة تكون الباحثة قد توصلت إلى الإجابـة عـن الـسؤال الأول من أسئلة الدراسة.

2.1.4 عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على مايلي:

ما مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة في ضوء المنهج الأسلوبي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيـاري لبطاقة الملاحظة، لمعرفة مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لـدى معلمـات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقـة شمال الباطنة، في ضوء المنهج الأسلوبي، وباسـتخدام الاختبـار التـائي (T-test) لمجموعة واحدة، اتضح وجود دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ، وهذه النتيجـة تعني أن معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة تتوافر لديهن كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي في أدائهن وعملهـن التدريسي، والجدول رقم (1) يبين ذلك.

الجدول رقم (1)

خلاصة نتائج اختبار(T-test) لمجموعة واحدة في مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية للصف الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة

المتغير	المتوسط النظري(*)	مؤشرات العامل			قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية 0.05
		عـــدد الفقرات	المتوسط الحسابي	درجة الحرية			
كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس صحار	129	43	84.54	19.19	11.347 -	23	دال 0.00

عدد الفقرات × مجموع البدائل

(*) المتوسط النظري (الفرضي) = ------------------------

عدد البدائل

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من دراسة الحـسن (1992)، ودراسة عيسى (1996)، ودراسة شيدي (2000)، ودراسـة الحراصـي (2002)،

ودراسة الصقري (2003)، ودراسة العوادي (2006)، ودراسة التوبي (2009)، التي أكدت أهمية وجود الكفايات بأنواعها في العملية التعليمية.

كما تتفق نتيجة هذه الدراسات مع نتائج دراسة كل من دراسة المعمري (2005)، ودراسة اليعقوبي (2008)، ودراسة غانم (2008)، ودراسة السعدي (2009)، التي أكدت على أهمية محاور المنهج الأسلوبي في عملية التحليل.

في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة المهري (2009)، ولعل هذا الاختلاف يرجع إلى اختلاف العينة والبيئة التي طبقت فيها الدراسة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود دورات تدريبية للمعلمات في تحليل النصوص الشعرية مما أدى إلى توافرها لديهن، بالإضافة إلى أن التدريبات في الكتاب المدرسي جاءت متماشية مع عناصر التحليل في ضوء المنهج الأسلوبي.

وفي ضوء ما تقدم تستنتج الباحثة أن إدراك المعلمات لكفايتهن يحدد مستوى دافعيتهن؛ فتنعكس على الأهداف التي يضعونها لأنفسهم، والجهود التي يبذلونها، ومن هنا فإن إدراك معلم اللغة العربية لكفاياته التدريسية والتخصصية؛ يسهم في ممارسته لنشاطات التدريس بفاعلية كبيرة، ويكون قادراً على التأثير في دافعية الطلبة وإنجازهم وتطوير تعليمهم.

1.2.1.4 عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول، والذي ينص على مايلي:

ما ترتيب محاور كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي، من حيث كثرة استخدامها لدى معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة، وباستخدام الاختبار التائي (T-test) لمجموعة واحدة اتضح مدى استخدام الكفايات الخمس من قبل المعلمات وهي

كالآتي: (البنية اللغوية، الصورة الشعرية، البنية الأسلوبية، البنية الإيقاعية، الرؤية الشعرية) على التوالي عند مستوى دلالة (0.05)، والجدول رقم (2) يبين ذلك.

الجدول رقم (2)

خلاصة نتائج اختبار (T-test) لعينة واحدة لمعرفة دلالة كل محور من محاور كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة

كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة	المتوسط النظري	مؤشرات العامل			قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية 0.05
		عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البنية اللغوية	42	14	31.62	8.62	-5.89	دال 0.00
البنية الأسلوبية	21	7	15.41	4.29	-6.37	دال 0.00
البنية الإيقاعية	24	8	11.25	5.05	-12.34	دال 0.00
الصورة الشعرية	24	8	15.75	3.89	-10.38	دال 0.00
الرؤية الشعرية	18	6	10.5	3.48	-10.53	دال 0.00

فبالنسبة لمحور (البنية اللغوية) فقد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (31.62) وهو دال إحصائياً، ويعزى ذلك إلى أن هذا المحور يمثل المدخل الأساسي لعملية تحليل النصوص الشعرية، إذ لابد للمعلم في بداية تحليله أن يوضح الحقول الدلالية للنص، وبيان العلاقات الدلالية بين الكلمات في النص، من تقديم وتأخير وحذف وتكرارات وغيرها، مع بيان أنواع الجمل والضمائر ودلالاتها، وبيان علاقة النص بعنوانه وعلاقته بالنصوص الموازية، مع بيان معاني مفرداته، وبيان لغة الشاعر وغيرها من الأمور المتعلقة بالبنية اللغوية.

فالمنهج الأسلوبي هو منهج لغوي يهتم بالشكل ويعتمد على التحليل اللغـوي للنص؛ للوصول إلى أبعاده الدلالية وطاقاته الجمالية في إنتاج المعنى، فإذا اسـتطاع المعلم تحليل البنية اللغوية للنص بشكل صحيح سهل عليه التحليل في باقي المحاور.

أما فيما يتعلق بمحور (الصورة الشعرية) فقد احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (15.75) وهو دال إحصائياً أيضاً، وهي الأداة التي يستخدمها الشاعر فـي بناء قصيدته، والتي يستطيع من خلالها أن يوصل لنا أحاسيسه وأفكاره وخـواطره في شكل محسوس، فهي كالألوان في لوحات الرسم، أو كالأجزاء في التمثال ينفـذ الشاعر من خلالها فكرته.

ويعزى ارتفاع أداء المعلمات في هذا المحور وحصوله على المرتبة الثانية ـ مع الفارق بين المتوسطين الحسابيين في المحورين ـ أن المعلمات عند تحليل النصوص الشعرية، فإن ثاني أمر يركزن عليه هو استخراج الصور البلاغية من تشبيه واستعارة ومجاز وغيرها، والتي تعتبر جزءاً من الصورة الشعرية، فالصورة الشعرية تجاوزت الحدود التي رسمتها لها القواعد البلاغية، بل اتسعت حتى كونت مشهداً متكاملاً يستوعب عدة أطراف، وعدة علاقات، وعدة صور.

وتشير الأدبيات السابقة إلى أنه عند تحليل مكونات الصورة الشعرية يجب بيان كل العناصر التي ساعدت في تشكيل الصورة الشعرية سواء أكانت صور بلاغية كالتشبيه أو الاستعارة أو الكناية أو المجاز، أم محسنات بديعية كالجناس والطباق والمقابلة والإيجاز والإطناب...الخ، أو توظيف رموز سواء أكانت دينية أو تاريخية أو وطنية أو أسطورية أو شعبية...الخ.

وجاء محور (البنية الأسلوبية) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حـسابي (15.41) وهو دال إحصائياً، كونها تمثل طريقة الكاتب الخاصة في التفكير والشعور، وفـي نقل هذا التفكير والشعور في صورة لغوية خاصة.

ويعزى ارتفاع أداء المعلمات في هذا المحور إلى أن تصنيف النصوص فـي الكتب المدرسية للصف الحادي عشر والثاني عشر، يأتي نموذجاً للمدرسـة التـي ينتمي إليها، أو قد يسبق النص درساً للتعريف بالشاعر وبيان خصائصه الأسـلوبية، ففي مثل هذه الدروس كثيراً ما يركز على الخصائص الأسلوبية للشاعر أو المدرسة

التي ينتمي إليها، ويؤكد على ذلك في درس النصوص، إلا أن الباحثة ترى أنه مـن المفترض أن يتم استخلاص هذه الخصائص من النص نفسه، مع بيان أهم الأساليب التي استخدمها الشاعر في النص، كأسلوب السخرية والاستفهام والتوكيد والـشرط وغيرها مع تحديد الإطار الزماني والمكاني، مع بيان دلالاتهم في النص.

واحتل محور (البنية الإيقاعية) المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(11.25)، وهو دال إحصائياً، كون الإيقاع يثير انتباهنا، ويجعلنا نحس بمعاني كلمات القصيدة كأنها تمثل أمام أعيننا، وتصل إلى قلوبنا بمجرد سماعها، مما يثير لدينا الرغبة في قراءة القصيدة وإنشادها وترديدها مراراً وتكراراً.

على الرغم من أن أداء المعلمات لهذه الكفايات في هذا المحور ليست منخفضة جداً إلا أنه يفترض أن يكون مستواها أكبر من ذلك، خاصة وأنه تفرد لها حصص خاصة متمثلة في دروس العروض، لذا وجب توظيف ما تمت دراسته في حصص النصوص الأدبية والشعرية خاصة، إذ أن الإيقاع مرتبط بالشعر ارتباطاً تاماً حتى قيل أن الشعر في حقيقته ما هو إلا كلاماً موسيقياً، تنفعل لموسيقاه النفوس وتتأثر بها القلوب.

لذا وجب توضيح الوزن والقافية ونوع البحر الذي بنيت عليه القصيدة، ومدى مناسبة البحر للغرض الذي كتبت القصيدة فيه، ودور التكرارات في صناعة الإيقاع وبيان العلاقة بين الموسيقى الداخلية والحركة الانفعالية للشاعر وغيرها من الأمور التي تتعلق بالبنية الإيقاعية.

وتشير الأدبيات السابقة أن الإيقاع ما هو إلا محاكاة للتجربة الشعورية التي يعيشها الشاعر أثناء صياغته للقصيدة فقد يكون الإيقاع هادئاً مطمئناً موحياً بالسلامة أو الحزن أو الكآبة، وقد يكون متغيراً حاداً يوحي باضطراب النفس، وقد يبدأ البيت بإيقاع هادئ مطمئن، لا يلبث أن يتصاعد فيصير مفاجئاً حاداً، وقد يختلف إيقاع بيت عن آخر في قصيدة واحدة.

وحصل على المرتبة الخامسة والأخيرة محور (الرؤية الشعرية) بمتوسط حسابي (10.5) وهو دال إحصائياً، وكما يلاحظ فقد حصل هذا المحور على أقل التقديرات، وهذا متوقع ومنطقي، ويعزى ذلك إلى أن المعلمات لا يمتلكن كفايات في

هذا الجانب بدرجة كبيرة؛ وذلك كون هذا المجال جديد عليهن في مجال تحليل النصوص، إذ هو خاص بالمنهج الأسلوبي، ويؤكد هذا المحور وجوب مشاركة الشاعر بالفكر والفن والشعور بقضايا مجتمعه الوطنية والإنسانية، وفيما يعانون من آلام، وما يبنون من آمال.

وفي هذا الصدد تشير الأدبيات السابقة إلى أن الرؤية الشعرية (الالتزام) تتحقق عندما يقدم الأديب للآخرين أعمالاً لها تأثير إيجابي وتمس حياتهم ومشكلاتهم بصورة مباشرة، كون الناس دائماً بحاجة إلى من يمهد لهم الطريق إلى الحلول الناجزة لقضاياهم ومشكلاتهم التي يحسون بوطأتها عليهم.

2.2.1.4 عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني، والذي ينص على ما يلي:

ما ترتيب عبارات كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي لكل محور، من حيث كثرة استخدامها لدى معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة (مرتبة ترتيباً تنازلياً)؟

لغرض الإجابة عن هذا السؤال وإعطاء صورة واضحة وشاملة لتعرف ترتيب عبارات فقرات كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة في ضوء المنهج الأسلوبي، قامت الباحثة باحتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة على كل محور من محاور التحليل في بطاقة الملاحظة الخمسة مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية، ويتضح ذلك من خلال الجداول ذات الأرقام (3 ، 4 ، 5 ، 6 ، 7).

المحور الأول: البنية اللغوية:

هدف هذا المحور إلى معرفة مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة، والمتعلقة بمحور (البنية اللغوية)، والجدول رقم (3) يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات المحور، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

الجدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور البنية اللغوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

ت	تسلسل الفقرة في الأداة	مضمون الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	3	توضيح معاني المفردات من خلال سياق القصيدة.	4.95	.2041	1
2	1	ربط النص بالنصوص الموازية.	4.25	.9441	2
3	2	توضيح علاقة النص بعنوانه.	3.33	1.4346	3
4	7	تحديد أنواع الجمل ودلالتها في النص.	2.83	1.6854	4
5	13	تحديد الظواهر المعجمية التي تناولتها القصيدة. (المشترك اللفظي/ التضاد/ الترادف/ الانحراف)	2.45	1.1413	5
6	10	تحديد التكرارات الواردة في القصيدة. (تكرار حروف/ تكرار ألفاظ/ تكرار مقاطع).	2.25	1.2938	6
7	11	تحديد الوظيفة الدلالية لهذه التكرارات في القصيدة.	2.08	1.3160	7
8	5	تحديد الحقول الدلالية للكلمات في القصيدة كالمرتبطة بـ (الإنسان/ الكون/ الحيوان والطيور/ الحياة/ الموت/ اليأس/ الأمل...إلخ)	1.87	1.6501	8
9	4	تحديد درجة وضوح لغة الشاعر.	1.66	1.5228	9
10	6	تحديد البنية الصرفية للكلمة ودورها في تشكيل المعنى.	1.50	.8847	10
11	14	تبيين الضمائر، ووظيفتها الدلالية في النص.	1.29	.4643	11
12	8	تحديد دلالات التقديم والتأخير في النص.	1.04	.2041	12
13	12	تبيين ما أفادته وقفة البياض من معنى.	1.04	.2041	12
14	9	تحديد ما أفاده الحذف في النص.	1.04	.2041	12
		المتوسط الحسابي الكلي	**2.25**	**0.9395**	

يتضح من نتائج هذا الجدول أن هناك عبارات حصلت على مراتب عليا وأخرى وسطى، فضلاً عن عبارات احتلت مراتب دنيا من حيث متوسطاتها في هذا المحور، وقد ارتأت الباحثة أن تفسر العبارة الأولى العليا والدنيا السفلى، لتوضح مدى أهميتها في بطاقة الملاحظة الخاصة بكفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة، وقد تراوحت

المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لفقرات هذا المجال بين (4.95-1.04)، إذ نالت الفقرة رقم (3) التي نصت على: " **توضيح معاني المفردات من خلال سياق القصيدة** " أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.95) وبانحراف معياري قدره(0.20)، وقد يعزى هذا الارتفاع إلى اهتمام المعلمات باستخراج معاني المفردات الواردة في النص، وذلك بهدف شرح معاني الأبيات جملة وتفصيلاً، حتى يسهل على الطالب التعامل مع النص فيما بعد. واستخراج معاني المفردات، يزيد من ثروة الطلاب اللفظية، ويوسع من سعة تفكيرهم وثقافتهم.

وتشير الأدبيات الحديثة في هذا الصدد إلى أن معلم اللغة العربية كثيراً ما يقرأ النص، ثم يكلف التلاميذ بقراءته، فيلتقط ـ أثناء ذلك ـ بعض المفردات، ويعتني بشرحها، ويردف ذلك ببعض التعليقات حول المعنى من حين لآخر... وهذا يستدعي أن يكون الشرح وحدة متكاملة الأجزاء لا ألفاظاً منثورة تشرح لذاتها.

كما أظهر التحليل أن أدنى وسط حسابي كان للفقرة رقم (9)، التي نصت على: "**تحديد ما أفاده الحذف في النص**" بمتوسط حسابي قدره (1.04) وانحراف معياري قدره (0.20)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم اهتمام بعض المعلمات بما هو غير موجود، فلا تتطرق إليه، بالرغم من وجود القرينة التي تدل عليه، حيث إن الحذف هو إسقاط بعض الكلام أو كله لدليل، ويقوم على ركيزتين وجود ما يدل على المحذوف من قرائن، ووجود السياق الذي يترجح فيه الحذف على الذكْر، وقد يفيد الحذف دلالات عدة كالتحذير والإغراء أو يكون بقصد التفخيم والإعظام أو التخفيف أو الاختصار...إلخ.

وبشكل عام بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي الفقرات المتعلقة بمجال البنية اللغوية ككل (2.25) بانحراف معياري (0.93)، مما يدل على أن درجة مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة والمتعلقة بمجال البنية اللغوية كانت كبيرة.

المحور الثاني: البنية الأسلوبية:

هدف هذا المحور إلى معرفة مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة، والمتعلقة

بمحور (البنية الأسلوبية)، والجدول رقم (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور البنية الأسلوبية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

ت	تسلسل الفقرة في الأداة	مضمون الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	18	تحديد الخصائص الأسلوبية للنص.	3.50	1.4446	13
2	19	تحديد المدرسة التي ينتمي لها النص.	3.16	1.8572	14
3	15	تحديد الأساليب التي تناولتها القصيدة (أسلوب السخرية/ الحذف/الحوار/القصص/الاستفهام/النداء/التوكيد/الشرط… إلخ)	2.79	1.2847	15
4	20	تحديد الإطار الزماني ودلالته في النص	1.75	1.1516	16
5	21	تحديد الإطار المكاني ودلالته في النص.	1.58	1.0598	17
6	16	تحديد النصوص المضمنة في القصيدة –التناص- مع بيان نوعه.	1.37	.7109	18
7	17	تبيين ما أضافه التناص من قيمة فنية للقصيدة.	1.25	.6079	19
		المتوسط الحسابي الكلي	**2.20**	**1.1595**	

يتضح من نتائج هذا الجدول أن هناك عبارات حصلت على مراتب عليا وأخرى وسطى، فضلاً عن عبارات احتلت مراتب دنيا من حيث متوسطاتها في هذا المحور، وقد ارتأت الباحثة أن تفسر العبارة الأولى العليا والدنيا السفلى لتوضح مدى أهميتها في بطاقة الملاحظة الخاصة بكفايات تحليل النص الشعري، لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لفقرات هذا المجال بين (3.50-1.25)، إذ نالت الفقرة رقم (18) التي نصت على: " **تحديد الخصائص الأسلوبية للنص** " أعلى

متوسط حسابي، حيث بلغ (3.50)، وبانحراف معياري قدره (1.44)، وقد يعزى ذلك إلى اقتران دروس النصوص بدروس أخرى متعلقة بالشاعر أو المدرسة التي ينتمي إليها، وبالتالي تفيد هذه الدروس بالتعرف على الخصائص الأسلوبية، فيكون توظيفها في النص بشكل كبير.

كما أظهر التحليل أن أدنى وسط حسابي كان للفقرة رقم (17)، التي نصت على : "**تبيين ما أضافه التناص من قيمة فنية للقصيدة**"، بمتوسط حسابي قدره (1.25)، وانحراف معياري قدره (0.60)، كون التناص يتضمن نصاً أدبياً ما، أو نصوصاً أو أفكاراً أخرى سابقة عليه، عن طريق الاقتباس أو التضمين أو التلميح أو الإشارة أو ما شابه ذلك ليتشكل نص جديد واحد متكامل.

وبالرغم من أهمية التناص في الشعر، إذ أنه لا ينقل ألفاظاً أو معاني فقط، وإنما ينقل التجربة بما تحمله من دلالات، فيوصل المعنى الذي يريده، أو يوصل ما لا يستطيع هو قوله، إلا أن كثيراً من المعلمات يهملنه ولا يعرنه الاهتمام اللازم، وقد يشرن إليه إشارة سريعة، وقد يعزى ذلك إلى عدم شعور المعلمة بأهمية التناص لكونه ليس من قول الشاعر، وإنما جاء تدليلاً، وهذا قد يحملها إلى عدم التركيز عليه وما يحمله من معنى وإيحاءات.

المحور الثالث: البنية الإيقاعية:

هدف هذا الحور إلى معرفة مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة، والمتعلقة بمحور (البنية الإيقاعية)، والجدول رقم (5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور البنية الإيقاعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

ت	تسلسل الفقرة	مضمون الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	27	تحديد دور التكرار في صناعة الإيقاع.	1.95	1.6280	20
2	22	تحديد نوع البحر الذي بنيت عليه القصيدة.	1.83	1.6594	21
3	24	تحديد وزن القصيدة.	1.58	1.3805	22
4	28	تحديد العلاقة بين الموسيقى الداخلية والحركة الانفعالية للشاعر.	1.33	.6370	23
5	23	توضيح مدى مناسبة البحر للغرض الذي كتبت القصيدة فيه (تأمل/ غزل/ مدح/ عتاب/...إلخ)	1.29	.7506	24
6	26	تحديد الوظيفة الدلالية للقافية في القصيدة.	1.12	.6124	25
7	25	تحديد نوع القافية في القصيدة.	1.12	.6124	25
8	29	تحديد مواضع الموسيقى التصويرية في النص.	1.00	.2949	26
		المتوسط الحسابي الكلي	**1.40**	**0.9469**	

يتضح من نتائج هذا الجدول أن هناك عبارات حصلت على مراتب عليا وأخرى وسطى، فضلاً عن عبارات احتلت مراتب دنيا من حيث متوسطاتها في هذا المحور، وقد ارتأت الباحثة أن تفسر العبارة الأولى العليا والدنيا السفلى لتوضح مدى أهميتها في بطاقة الملاحظة الخاصة بكفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لفقرات هذا المجال بين (1.95-1.00)، إذ نالت الفقرة رقم (27) التي نصت على : " **تحديد دور التكرار في صناعة الإيقاع**" أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ (1.95) وبانحراف معياري قدره (1.62)، ويعزى ذلك إلى شعور المعلمات بأهمية التكرار، لكون التكرار ليس حلية لفظية لتزيين النص، ولا عملاً عشوائياً يأتي به الشاعر كيفما شاء، بل هو إلحاح وتأكيد على جهة عامة وحساسة يعنى بها الشاعر أكثر من عنايته بسواها.

كما أظهر التحليل أن أدنى وسط حسابي كان للفقرة رقم (29)، التي نصت على: "**تحديد مواضع الموسيقى التصويرية في النص**" بمتوسط حسابي قدره

(1.00) وانحراف معياري قدره (0.29)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم اهتمام المعلمات كثيراً بكل ما يختص بالإيقاع والموسيقى، سواء كانت داخلية أو خارجية، وذلك لوجود حصص خاصة بها متمثلة في حصص العروض، فلا تهتم بتوظيف ما تمت دراسته لضيق وقت الحصة.

المحور الرابع: الصورة الشعرية:

هدف هذا المحور إلى معرفة مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة، والمتعلقة بمحور (الصورة الشعرية)، والجدول رقم (6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

الجدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الصورة الشعرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

ت	تسلسل الفقرة	مضمون الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	37	تحديد الظواهر البلاغية وقيمتها الجمالية في النص.	4.62	.4945	27
2	30	تحديد الصور الشعرية التي تضمنتها القصيدة.	3.29	1.6280	28
3	33	تحديد المصادر التي يستلهم منها الشاعر صوره الشعرية.	1.75	.9891	29
4	34	تبيين نوع الصور الشعرية إذ كانت مفردة أو مركبة أو كلية (شمولية).	1.62	1.0555	30
5	31	بيان الحاسة التي يستخدمها الشاعر في الصورة الشعرية.	1.29	.8587	31
6	32	تبيين أهمية الخيال في تكوين الصورة الشعرية.	1.12	.5367	32
7	36	توضيح الفرق بين الصورة الحسية/المادية والصورة المعنوية	1.04	.2041	33
8	35	تبيين الفرق بين الصورة الشعرية، والصور البلاغية (التشبيه، الاستعارة، الكناية).	1.00	.0000	34
		المتوسط الحسابي الكلي	**1.96**	**0.72**	

يتضح من نتائج هذا الجدول أن هناك عبارات حصلت على مراتب عليا وأخرى وسطى، فضلاً عن عبارات احتلت مراتب دنيا من حيث متوسطاتها في هذا المحور، وقد ارتأت الباحثة أن تفسر العبارة الأولى العليا والدنيا السفلى لتوضح مدى أهميتها في بطاقة الملاحظة الخاصة بكفايات تحليل النص الشعري، لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لفقرات هذا المجال بين (4.62-1.00)، إذ نالت الفقرة رقم (37) التي نصت على: " **تحديد الظواهر البلاغية وقيمتها الجمالية في النص**" أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ (4.62) وبانحراف معياري قدره (0.49)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات كثيري الاهتمام بالصور البلاغية وتجزئتها إلى أجزاء لاستخراج المشبه والمشبه به ووجه الشبه والأداة، وهذا أمر مهم إلا أنه قد يفقد الصورة البلاغية روحها، فتصبح صورة بلا حياة ولا توحي بشيء، لذا يتوجب عليهن فيما بعد أن يوضحن الصورة الشعرية الكلية والتي احتوت على هذه الصور البلاغية لرسم مشهد متكامل.

كما أظهر التحليل أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (35)، التي نصت على: " **تبيين الفرق بين الصورة الشعرية، والصور البلاغية (التشبيه، الاستعارة، الكناية)** " بمتوسط حسابي قدره (1.00) وانحراف معياري قدره (0.00)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم معرفة المعلمات التفريق بين الصورة الشعرية والصورة البلاغية، لكون الصورة الشعرية تختلف عن الصورة البلاغية المعروفة والمتمثلة في التشبيه والاستعارة والكناية والمجاز وغيرها، فهي لم تقف عند الحدود التي رسمتها لها القواعد البلاغية بل اتسعت حتى كونت مشهداً متكاملاً يستوعب عدة أطراف، وعدة علاقات، وعدة أنواع من الصور، ويمكن القول بأن الصور البلاغية هي جزء من الصورة الشعرية.

المحور الخامس: الرؤية الشعرية:

هدف هذا المحور إلى معرفة مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة، والمتعلقة

بمحور (الرؤية الشعرية)، والجدول رقم (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

الجدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الرؤية الشعرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

ت	تسلسل الفقرة في الأداة	مضمون الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	38	استخلاص الرؤية الشعرية.	3.58	.8297	35
2	39	تحديد ما إذا كان الشاعر ملتزما بقضايا عصره أم لا.	1.62	1.0555	36
3	42	تبيين سبب غموض النص الرمزي.	1.50	.9325	37
4	40	تبيين تأثير الالتزام على بنية القصيدة الفنية.	1.37	.7697	38
5	41	تفسير سبب وضوح النص الملتزم.	1.25	.8969	39
6	43	مقارنة النص بنصوص أخرى للشاعر نفسه.	1.16	.6370	40
		المتوسط الحسابي الكلي	**1.75**	**0.85**	

يتضح من نتائج هذا الجدول أن هناك عبارات حصلت على مراتب عليا وأخرى وسطى، فضلاً عن عبارات احتلت مراتب دنيا من حيث متوسطاتها في هذا المحور، وقد ارتأت الباحثة أن تفسر العبارة الأولى العليا والدنيا السفلى لتوضح مدى أهميتها في بطاقة الملاحظة الخاصة بكفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لفقرات هذا المجال بين (1.16-3.58)، إذ نالت الفقرة رقم (38) التي نصت على:" **استخلاص الرؤية الشعرية** " أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.58)، وبانحراف معياري قدره (0.82)، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمات عند إعطاء الفكرة العامة للنص قد يتعرضن للأفكار التي يريد الشاعر نقلها للمتلقي.

في حين أظهر التحليل أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (43)، والتي نصت على: " **مقارنة النص بنصوص أخرى للشاعر نفسه** " بمتوسط حسابي قدره (1.16) وانحراف معياري قدره (0.63)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن

المعلمات لا يمتلكن الوقت الكافي في الحصص لمقارنة النص بنصوص أخرى للشاعر، فهن يلتزمن بشرح النص المقرر دون التطرق لغيره من النصوص.

3.1.4 عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على ما يلي:

إلى أي مدى يختلف أداء معلمات اللغة العربية لكفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي باختلاف الصف الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الاختبار التائي (T-test) لمجموعتين مستقلتين، وذلك لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تحديد درجة توافر كفايات تحليل النص الشعري التي تعزى لمتغير (الصف)**.**

أشارت نتائج اختبار (T-test) لمجموعتين مستقلتين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الصف في المحاور التالية (البنية اللغوية، والبنية الإيقاعية، والصورة الشعرية) ولصالح الصف الثاني عشر، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقديرات أفراد العينة في المحورين (البنية الأسلوبية، والرؤية الشعرية)، وكما موضح في الجدول رقم (8) الآتي:

الجدول رقم (8)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في مجالات الدراسة وفقاً لمتغير الصف

الصف / المجالات	الحادي عشر(ن = 12) المتوسط الحسابي	الحادي عشر(ن = 12) الانحراف المعياري	الثاني عشر(ن = 12) المتوسط الحسابي	الثاني عشر(ن = 12) الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية 0.05
البنية اللغوية	27.41	4.48	35.83	9.83	-2.698	0.013
البنية الأسلوبية	16.41	2.42	14.41	5.51	1.149	0.263
البنية الإيقاعية	9.08	3.44	13.41	5.59	-2.282	0.032
الصورة الشعرية	14.08	1.83	17.41	4.71	-2.281	0.033
الرؤية الشعرية	9.16	1.26	11.83	4.46	-1.989	0.059

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكندري (1999)**.**

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمات اللغة العربية للصف الثاني عشر يدركن الأهمية القصوى بالنسبة لكفايات تحليل النص الشعري في تطوير أدائهن التدريسي، والبحث عن كل ما هو جديد في هذا المجال، مما ينعكس إيجاباً على مستوى تحصيل الطلبة، بالإضافة إلى إدراكهن أهمية الصف الذي يدرسنه، والذي يمثل نهاية المراحل الدراسية ما قبل الجامعة، ولكونه الصف الذي يتحدد فيه مستقبل الطلبة، ولأن اختبارات هذا الصف تأتي من الوزارة فإن معلمات الصف الثاني عشر يبذلن جهوداً أكثر من غيرهن في إعطاء المادة الدراسية، والبحث عن كل ما هو جديد، وهذا يؤدي إلى تطوير أدائهن التدريسي، حتى ينعكس بشكل إيجابي على مستوى تحصيل الطلبة.

كل ذلك جعل معلمات اللغة العربية في الصف الثاني عشر يتفوقن كثيراً على قريناتهن في الصف الحادي عشر في اكتساب كفايات تحليل النص الشعري وفق المنهج الأسلوبي، وتحديداً في (البنية اللغوية، والبنية الإيقاعية، والصورة الشعرية).

4.1.4 عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي ينص على ما يلي: إلى أي مدى يختلف أداء معلمات اللغة العربية لكفايات تحليل النص الـشعري في ضوء المنهج الأسلوبي باختلاف عدد سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في تحديد توافر كفايات تحليل النص الشعري التي تعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

أشارت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين تقديرات أفراد العينة في تحديد مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري للمحاور الخمسة والتي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، أي لم تكن الفروق دالة إحصائياً في المحاور الخمسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، والجدول التالي رقم (9) يوضح ذلك.

الجدول رقم (9)

تحليل التباين الأحادي الاتجاه في المحاور وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
البنية اللغوية	بين المجموعات	393.177	2	196.585	3.136	غير دال
	ضمن المجموعات	1316.448	21	62.688		0.064
البنية الأسلوبية	بين المجموعات	50.585	2	25.292	1.423	غير دال
	ضمن المجموعات	373.248	21	17.774		0.263
البنية الإيقاعية	بين المجموعات	50.100	2	25.050	0.977	غير دال
	ضمن المجموعات	538.400	21	25.638		0.393
الصورة الشعرية	بين المجموعات	4.718	2	2.359	0.144	غير دال
	ضمن المجموعات	343.782	21	16.371		0.867
الرؤية الشعرية	بين المجموعات	50.433	2	25.217	2.397	غير دال
	ضمن المجموعات	229.567	21	10.932		0.124

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكندري (1999)، ودراسة التوبي (2009). وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة في مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي إلى مدى التعاون الكبير بين معلمات اللغة العربية في تبادل المعلومات والخبرات فيما بينهن، ومقابلة كل ما هو جديد في المنهج، بعقد الاجتماعات، وتداول شرحه فيما بينهن، حتى يتوصلن إلى فهم مشترك فيما بينهن. وللمعلمات الأوائل دور كبير في هذا الشأن.

كما أن اكتساب معلمات اللغة العربية لهذه الكفايات من خلال برامج تبادل الزيارات فيما بينهن، ربما يكون سبباً آخر وراء عدم ظهور فروق في متغير سنوات الخبرة.

ملخص نتائج الدراسة:

يمكن تلخيص نتائج الدراسة على النحو الآتي:

1. تصنف كفايات تحليل النص الشعري التي ينبغي أن تتوافر لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي، ضمن خمسة محاور هي (البنية اللغويـة،

البنية الأسلوبية، البنية الإيقاعية، الصورة الشعرية، الرؤية الشعرية)، وقد اشتملت كل منها على عدد من الكفايات الخاصة بها والتي بلغ مجموعها (43) كفاية.

2. تتوافر لدى معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي.
3. ترتب محاور كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي، من حيث كثرة استخدامها لدى معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة على النحو الآتي: (البنية اللغوية، الصورة الشعرية، البنية الأسلوبية، البنية الإيقاعية، الرؤية الشعرية) على التوالي.
4. ترتب عبارات كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي لكل محور، من حيث كثرة استخدامها لدى معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس ولاية صحار بمنطقة شمال الباطنة على النحو الآتي:

أ- في (البنية اللغوية) حصلت عبارة: " توضيح معاني المفردات من خلال سياق القصيدة " على أعلى مرتبة من حيث كثرة استخدامها، وحصلت عبارة: "تحديد ما أفاده الحذف في النص" على أدنى مرتبة.

ب- في (البنية الأسلوبية) حصلت عبارة: " تحديد الخصائص الأسلوبية للنص " على أعلى مرتبة من حيث كثرة استخدامها، وحصلت عبارة: " تبيين ما أضافه التناص من قيمة فنية للقصيدة " على أدنى مرتبة.

ج- في (البنية الإيقاعية) حصلت عبارة: " تحديد دور التكرار في صناعة الإيقاع " على أعلى مرتبة من حيث كثرة استخدامها، وحصلت عبارة: " تحديد مواضع الموسيقى التصويرية في النص " على أدنى مرتبة.

د- في (الصورة الشعرية) حصلت عبارة: " تحديد الظواهر البلاغية وقيمتها الجمالية في النص " على أعلى مرتبة من حيث كثرة

استخدامها، وحصلت عبارة: " تبيين الفرق بين الصورة الشعرية، والصور البلاغية " على أدنى مرتبة.

هـ- في (الرؤية الشعرية) حصلت عبارة: " استخلاص الرؤية الشعرية " على أعلى مرتبة من حيث كثرة استخدامها، وحصلت عبارة: " مقارنة النص بنصوص أخرى للشاعر نفسه " على أدنى مرتبة.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لتقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الصف في المحاور الآتية (البنية اللغوية، والبنية الإيقاعية، والصورة الشعرية) ولصالح الصف الثاني عشر، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقديرات أفراد العينة في المحورين (البنية الأسلوبية، والرؤية الشعرية).
6. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين تقديرات أفراد العينة في تحديد مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري للمحاور الخمسة والتي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

2.4 توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بالآتي :

1. التركيز على توافر كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي لدى معلمي اللغة العربية، وذلك لأهمية هذا المنهج في تعويد الطلاب من خلال دراسته على إعمال الفكر.
2. ضرورة عقد دورات تدريبية أثناء الخدمة لرفع مستوى أداء معلمات اللغة العربية في كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي في جميع المحاور وخاصة (البنية الأسلوبية والرؤية الشعرية).
3. التأكيد على وزارة التربية والتعليم للقيام بدورها بإعداد معلم اللغة العربية إعداداً مهنياً مناسباً لمهام وظيفته، وتزويده بكفايات تحليل النص الشعري في ضوء المناهج الحديثة.

4. الاستفادة من بطاقة الملاحظة في تقويم معلمات اللغة العربية في كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي، لكونه يقدم تغذية راجعة تسهم في عملية الإصلاح والتطوير.
5. ينبغي تزويد معلمي اللغة العربية بالمصادر والأبحاث والنشرات التي تساعدهم على نمو وتطور كفاياتهم في تحليل النص الشعري.
6. ينبغي قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية لمعلم اللغة العربية وتدريبه على تحليل النصوص الشعرية كالندوات، والنشرات التربوية، والبحوث الإجرائية، والمشاغل التربوية، والاتصال عن طريق البريد الإلكتروني.
7. المشاركة الفاعلة في تقويم أداء معلم اللغة العربية في تحليل النصوص الشعرية، والانطلاق من خلال ذلك إلى تحديد حاجاته التدريبية، ومن ثم تخطيط البرامج التدريبية اللازمة، وتنفيذها.

3.4 مقترحات الدراسة:

استكمالاً لمتطلبات هذه الدراسة، تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات العلمية الآتية :

1. إجراء هذه دراسة على عينة أكبر تشمل محافظات ومناطق السلطنة كافة.
2. إجراء هذه دراسة على الطلبة، لمعرفة مدى تمكنهم من كفايات تحليل النصض الشعري في ضوء المنهج الاسلوبي.
3. إجراء هذه الدراسة على متغيرات ديموغرافية أخرى لم يتناولها البحث الحالي مثل (الجنس ، الدورات التدريبية ،... الخ).
4. إجراء دراسة علمية لتعرف مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لمعلم اللغة العربية في المدارس الخاصة.
5. إجراء دراسة لمعرفة الصعوبات التي تعترض امتلاك معلم اللغة العربية لكفايات تحليل النص الشعري.

6. إجراء برنامج تدريبي في مدى تمكن معلمات اللغة العربية من امتلاك كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي، وتحديـداً كفايـات (البنيـة الأسلوبية والرؤية الشعرية).

المراجع

ابن جني، أبي الفتح عثمان (د ت). **الخصائص**. تحقيق: عبدالحكيم محمد. الجزء الأول. المكتبة التوفيقية. أمام الباب الأخضر. سيدنا الحسين.

ابن خلدون (د ت). **مقدمة ابن خلدون**. الطبعة الرابعة. دار إحياء التراث العربي. بيروت.

ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن كرم (2005م). **لسان العرب**. الجزء الرابع. الطبعة الأولى. الدار المتوسطية. تونس.

أبو العدوس، يوسف (2007م). **الأسلوبية الرؤية والتطبيق**. الطبعة الأولى. دار المسيرة. عمان.

أحمد، عطية أحمد (1999م). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس.. رؤية نقدية**. تقديم حامد عمار. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.

إسماعيل، عز الدين (1966م). **الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية**. الطبعة الثالثة. دار الفكر العربي. القاهرة.

أنيس، ابراهيم، (1981م). **موسيقى الشعر**. الطبعة الخامسة. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

البادي، حصة (2009م). **التناص في الشعر العربي الحديث البرغوثي ـ نموذجاً**. الطبعة الأولى. دار كنوز المعرفة. عمان.

البجة، عبدالفتاح حسن (1999م)، **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**. الطبعة الأولى. دار الفكر. عمان.

بكار، يوسف (2009م). **بناء القصيدة في النقد العربي القديم في ضوء النقد الحديث**. الطبعة الأولى. دار المناهل. بيروت.

البلوشي، ناصر بن شهاب بن ذياب (2009م). **برنامج تـدريبي مقتـرح لتنميـة الكفايات التخصصية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية فـي سـلطنة عمان في ضوء احتياجاتهم التدريبيـة**. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

التوبي، منال بنت سيف بن محمد (2009م). **تقويم أداء معلمي اللغة العربية في ضوء الكفايات التدريسية للصفوف (10- 12) بسلطنة عمان**. معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

الحاوي، سعد أحمد (1988م). **فنية التعبير في الشعر الجديد**. الطبعة الأولى. مطبعة الأمانة. القاهرة.

الحبسي، هلال بن خالد بن عامر (2004م). **مدى توافر معايير التذوق الأدبي في أسئلة النصوص الشعرية المقررة على طلبة الصف العاشر العام**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الحراصي، جمال بن زهران بن محمد (2002م). **تقويم النصوص الأدبية المقررة على طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في سلطنة عمان في ضوء معايير الأدب الإسلامي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الحربي، فرحان بدري (2003م). **الأسلوبية في النقد العربي الحديث دراسة في تحليل الخطاب**. الطبعة الأولى. مجد المؤسسة الجامعية للدراسات. بيروت.

الحسن، الحسن جعفر الخليفة (1992م). **بناء برنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية في معاهد المعلمين بالسودان في ضوء الكفايات التعليمية الأساسية**. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الأزهر، كلية التربية.

الحسيني، راشد حمد هاشل (2004م). **البنى الأسلوبية في النص الشعري- دراسة تطبيقية**. الطبعة الأولى. دار الحكمة. لندن.

الحصري، علي منير والعنيزي، يوسف (2005م). **طرق التدريس العامة**. الطبعة الثالثة. مكتبة الفلاح. العين.

حمد، عبدالوهاب حسن. **علم الصرف**. تاريخ الاطلاع: 5/ 1/ 2011م، http://vb.arabsgate.com/archive/index.php/t-465480.html.

الدليمي، طه علي حسين و الوائلي، سعاد عبدالكريم عباس (2005م). **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**. الطبعة الأولى. دار الشروق. عمان.

راشد، علي (2005م). **كفايات الأداء التدريسي**. الطبعة الأولى. دار الفكر العربي. القاهرة.

زيتون، كمال عبد الحميد (2005). **التدريس نماذجه ومهاراته**. الطبعة الثانية. عالم الكتب. القاهرة.

ساعي، أحمد بسام (1984م). **الصورة بين البلاغة والنقد**. الطبعة الأولى. المنارة للطباعة والنشر والتوزيع.

ستيتية، سمير وحجو، غازي وعيسى، فارس محمد (1989م)، **أساليب تعليم اللغة العربية**، الطبعة الثانية، وزارة التربية والتعليم.

السعدي، عثمان بن موسى بن مبروك (2009م). **ديوان ترجمان الأشواق لإبن عربي - دراسة أسلوبية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

سليمان، نايف وجابر، عادل (1991م). الواضح في العروض وموسيقى الشعر. الطبعة الأولى. دار الفكر. عمان.

سمارة، نواف أحمد، والعديلي، عبد السلام موسى (2008م). **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**. الطبعة الأولى. دار المسيرة. عمان.

الشايب، أحمد (1956م). **الأسلوب دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية**. الطبعة الثامنة. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

شحاته، حسن (2004م). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. الطبعة السادسة. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.

الشيدي، فاطمة بنت علي بن محمد (2000م). **أسس اختيار النصوص الأدبية لطلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان وتقويم النصوص المقررة في ضوئها**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الصقري، محمد بن خلفان بن خليفة (2003م). **دراسة تحليلية تقويمية لكتب الأدب والنصوص المقررة على طلبة المرحلة الثانوية بمعاهد العلوم الإسلامية في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

صكر، حاتم (1998م). **ترويض النص دراسة للتحليل النصي في النقد المعاصر إجراءات ومنهجيات**. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

ضيف، شوقي (د ت). **البحث الأدبي طبيعته**، مناهجه، أصوله، مصادره. الطبعة الثامنة. دار المعارف. القاهرة.

الطائي، غزاي درع. **تجربة المبدع بين الخيال والابتكار**، تاريخ الإطلاع: 14/ 5/ 2011م، http://www.mafhoum.com/press7/222C35.htm.

طعمه، انطوان وصياح، انطوان وشتوي، ماغي الخوري وغناج، روزي وسلهب، جورج وكشاش محمد وأبو زيد انطوان وعساف جوزف ولطوف، انطوان (2006م). **تعلمية اللغة العربية**. الطبعة الأولى. دار النهضة العربية. بيروت.

عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (2003م). **أساليب تدريس اللغة العربية**. الطبعة الأولى. دار المسيرة. عمان.

عامر، فخر الدين (2000م). **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**. الطبعة الثانية. عالم الكتب. مصر.

عبدالجليل، عبدالقادر (2002م). **الأسلوبية وثلاثية الدوائر البلاغية**. الطبعة الأولى. دار الصفاء. عمان.

عبدالحميد، عبدالحميد عبدالله (1998م). **الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية**. الطبعة الأولى. مكتبة الفلاح. العين.

عبدالرحمن، ممدوح (1994م). **المؤثرات الإيقاعية في لغة الشعر**. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.

عبدالرحيم، علاء أحمد (2009م). **الصورة الفنية في قصيدة المدح بين ابن سناء الملك والبهاء زهير تحليل ونقد وموازنة**. دار العلم والإيمان. القاهرة.

عبدالمطلب، محمد (1994م). **البلاغة والأسلوبية**. الطبعة الأولى. دار نوبار. القاهرة.

عساف، ساسين سيمون (1982م). **الصورة الشعرية ونموذجها في إبداع أبي نواس.** الطبعة الأولى. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. بيروت: لبنان.

عصر، حسني عبدالباري (2005م). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**. مركز الإسكندرية للكتاب. مصر.

عصفور، جابر (1992م). **الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب.** الطبعة الثالثة. المركز الثقافي العربي. بيروت.

عطية، محمد عبدالرؤوف (2010م). **تحليل المضمون بين النظرية والتطبيق**. الطبعة الأولى. مؤسسة طيبة. القاهرة.

عمر، أحمد مختار (2009م). **علم الدلالة**. الطبعة السابعة. عالم الكتب. القاهرة.

العوادي، نجاة بنت سالم بن سعيد (2006م). **فاعلية طريقة الاكتشاف الموجه في تدريس النصوص الأدبية وأثرها في اكتساب بعض مهارات التذوق الأدبـي لطالبات الصف العاشر العام في سلطنة عمـان.** رسـالة ماجـستير غيـر منشورة. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

عياشي، منذر (2002م)، **الأسلوبية وتحليل الخطاب**. الطبعة الأولى. مركز الإنماء الحضاري، سوريا.

عيسى، عبدالرحمن الصغير محمد (1996م). **برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالأزهر أثناء الخدمة**. رسالة دكتوراة غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

غانم، سالم عبود مبارك (2008م). **الهجاء في شعر حسان بن ثابت - دراسة أسلوبية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة حضرموت، اليمن.

فضل، صلاح (1998م). **علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته**. الطبعة الأولى. دار الشروق. القاهرة.

قطب، سيد (2003م). **النقد الأدبي أصوله ومناهجه**. الطبعة الثامنة. دار الشروق. القاهرة.

كاصد، سلمان (2003م). عالم **النص- دراسة بنيوية في الأساليب السردية**. الطبعة الأولى. دار الكندي. اربد.

الكثيري، أحمد. **كيف تكون شاعراً وتكتب قصيدة؟**. تاريخ الإطلاع: 25/ 5/ 2011م، http://www.alkethiri.com/vb/showthread.php?t=8327.

الكندري، وليد أحمد محمود (1999م). **تقويم أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء الكفايات التربوية اللازمة لهم**. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

كيوان، عبدالعاطي (2000م). **الأسلوبية في الخطاب العربي**. الطبعة الأولى. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

مؤتمر النقد الدولي الحادي عشر (2008م). **تحولات الخطاب النقدي العربي المعاصر- قسم اللغة العربية /كلية الآداب – جامعة اليرموك في الفترة ما بين 25-27/ 7/ 2006م** ، الطبعة الأولى. جدارا للكتاب العالمي. الأردن.

مجمع اللغة العربية (1980م). **المعجم الوجيز**. دار التحرير. مصر.

مجمع اللغة العربية (1985م). **المعجم الوسيط**. الجزء الثاني. الطبعة الثالثة. مصر.

محمد، حنفي محمود (2005م). **القصيدة الحديثة بين الغنائية والغموض**. الطبعة الأولى. دائرة الثقافة والإعلام. الشارقة.

مدكور، علي أحمد (2010م). **طرق تدريس اللغة العربية**. الطبعة الثانية. دار المسيرة. عمان.

المسدي، عبدالسلام (1993م). **الأسلوبية والأسلوب**. الطبعة الأولى. دار سعاد الصباح. الصفاة.

مصلوح، سعد عبدالعزيز (2006م). **في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية**. الطبعة الأولى. عالم الكتب. القاهرة.

المعمري، طالب أحمد (2005م). **التشكيل الفني في شعر أحمد مطر**. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد البحوث والدراسات العربية. القاهرة.

المهري، شريفة بنت سعيد بن سالم (2008م). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية كفايات تحليل النص الأدبي اللازمة لمعلمي اللغة العربية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الهاشمي، عابد توفيق (1983م). **الموجه العملي لمدرس اللغة العربية**. الطبعة الثالثة. مؤسسة الرسالة. بيروت.

هلال، محمد غنيمي (1997م). **النقد الأدبي الحديث**. بدون طبعة. دار العودة. بيروت.

واصف، مصطفى (1981م). **الصورة الأدبية**. الطبعة الثانية. دار الأندلس. بيروت.

وهبة، مجدي والمهندس، كامل (1984م). **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب**. الطبعة الثانية. مكتبة لبنان. بيروت.

اليعقوبي، إبراهيم بن جمعة بن سالم (2008م). **البنية الإيقاعية في شعر الحبسي – دراسة أسلوبية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قـابوس. مسقط.

Berelson, Beenard., (1971). **Content Analysis in Communication**. Hafner publishing company. New York.

Good, C.V.(1973). **Laboratore Organization And Administration**, London, Butterworths.

Houston W.R & Howston, (1972). **Competency-Based Teacher Education**, Chicago: Progress Problems and Prospect, Science Research Associates, ICC, Chicago.

ملاحق الدراسة

الملحق (أ)

الرسالة الموجهة إلى المحكمين لتحكيم أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

الفاضل الأستاذ

الدكتور/..المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان (مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي) وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ومن متطلبات هذه الدراسة تصميم بطاقة ملاحظة لتحليل أداء المعلمة في الغرفة الصفية، وسوف تستهدف هذه الدراسة معلمات الصف الحادي عشر والثاني عشر ما بعد الأساسي.

ونظرا لأهمية رأيكم في تحقيق أهداف الدراسة وتنقيح أدواتها، أرجو التكرم بالنظر إلى هذه البطاقة وإبداء ما ترونه مناسبا من ملاحظات واقتراحات وذلك فيما يتعلق بالأمور التالية:

1. صحة ووضوح صياغة العبارات.
2. شمول البطاقة على الكفايات اللازمة لتحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي.
3. مدى ارتباط المحاور التي تم تحديدها بموضوع البحث.
4. مدى انتماء كل عنصر إلى كل محور من محاور التحليل.
5. إضافة كفايات أخرى ترونها مناسبة.
6. حذف كفايات ترونها غير مناسبة.
7. تقديم أية مقترحات تفيد الدراسة.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير على حسن تعاونكم...

الباحثة

زينب محمدنور الشيزاوي

ملاحظة:

أرجو التكرم بملء البيانات التالية للحاجة إليها:

الاسم:...
....
المؤهل:...
....
الوظيفة:...
....
جهة
العمل:...
....

بطاقة ملاحظة

للتعرف على مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي

<u>بيانات عامة</u>

اسم المعلمة :

اسم المدرسة :

الصف : ( ) الحادي عشر ( ) الثاني عشر

عدد سنوات الخبرة :

محاور التحليل	كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي	الانتماء إلى المحور		الصياغة اللغوية		ملاحظات أخرى
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	في حاجة إلى تعديل	
البنية اللغوية	توضيح علاقة النص بعنوانه.					
	توضيح معاني المفردات الصعبة في القصيدة.					
	تبيين لغة الشاعر من حيث كونها لغة سهلة أو معقدة.					
	تحديد الحقول الدلالية للكلمات في القصيدة كالمرتبطة بـ (الإنسان/ الكون/ الحيوان والطيور/ الحياة/ الموت/ اليأس/ الأمل..........إلخ)					
	تحديد العلاقات الدلالية بين الكلمات في القصيدة.					
	تحديد البنية الصرفية للكلمة ودورها في تشكيل المعنى.					
	تحديد أنواع الجمل ودلالتها في النص.					
	تحديد ما أفاده التقديم والتأخير في النص.					
	تحديد ما أفاده الحذف في النص.					

	تحديد التكرارات الواردة في القصيدة. (تكرار حروف/ تكرار ألفاظ/ تكرار مقاطع)					
	تحديد الوظيفة الدلالية لهذه التكرارات في القصيدة.					
	تبيين ما أفاده البياض –الفراغات في النص- من معنى.					
	تحديد الظواهر المعجمية التي تناولتها القصيدة. (المشترك اللفظي/ التضاد/ الترادف/ الانحراف)					
	تبيين الضمائر، ووظيفتها الدلالية في النص.					
البنية الأسلوبية	تحديد الأساليب التي تناولتها القصيدة. (أسلوب السخرية/ الحذف/ الحوار / القصص/ الاستفهام/ النداء/ التوكيد/ الشرط.........إلخ)					
	تبيين أثر هذه الأساليب في التأثير على السامع.					
	تحديد النصوص المضمنة في القصيدة –التناص- مع بيان نوعه.					
	تبيين ما أضافه التناص من قيمة فنية للقصيدة.					
	تحديد الخصائص الأسلوبية للشاعر.					
	تحديد المدرسة التي ينتمي لها النص.					

	تحديد الإطار الزماني والمكاني ودلالته في النص.					
البنية الإيقاعية	تحديد نوع البحر الذي كتبت القصيدة من خلاله.					
	تحديد مدى مناسبة البحر للغرض الذي كتبت القصيدة فيه (تأمل/ غزل/ مدح/ عتاب/.......إلخ)					
	تحديد الوزن ونوع القافية في القصيدة.					
	تحديد الوظيفة الدلالية للقافية في القصيدة.					
	تحديد دور التكرار في صناعة الإيقاع.					
	تحديد العلاقة بين الموسيقى الداخلية والحركة الانفعالية للشاعر.					
	تحديد الألوان البلاغية وما تضيفه من معنى في القصيدة.					
	تحديد دور الألوان البلاغية في صناعة الإيقاع.					
	تحديد مواضع الموسيقى التصويرية في النص.					
	تحديد نوع القصيدة من خلال الطريقة الإيقاعية التي استخدمها الشاعر.					

الصورة الشعرية	تبيين ما للخيال من أهمية في تكوين الصورة الشعرية.					
	تحديد الصور الشعرية التي تضمنتها القصيدة.					
	تحديد المصادر التي يستلهم منها الشاعر صوره الشعرية.					
	بيان الحاسة التي يستخدمها الشاعر في الصورة الشعرية.					
	تبيين نوع الصور الشعرية إذ كانت مفردة أم مركبة أم كلية (شمولية).					
	تبيين الفرق بين الصورة الشعرية، والصور البلاغية (التشبيه، الاستعارة، الكناية).					
	تحديد الظواهر البلاغية وقيمتها الجمالية في النص.					
الرؤية الشعرية	تبيين الرؤية الشعرية للشاعر.					
	تبيين أهم القضايا التي يتناولها الشاعر في قصائده.					
	تحديد ما إذا كان الشاعر ملتزما بقضايا عصره أم لا.					
	تبيين تأثير الالتزام على بنية القصيدة الفنية.					

	تفسير سبب وضوح النص الملتزم.					
	تبيين سبب غموض النص الرمزي.					
	مقارنة النص بنصوص أخرى لنفس الشاعر.					
علاقة النص بالواقع	تحديد الظروف التاريخية والفكرية والنفسية التي يتحرك فيها النص.					
	تحديد انتماء النص للعصر الذي كتب فيه.					
	تحديد كيفية تنزيل النص الشعري في الواقع المعاش.					

كفايات أخرى ترون إضافتها	**محور التحليل الذي تنتمي إليه**
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.	

مع خالص الشكر والتقدير

الملحق (ب)

بطاقة الملاحظة
في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

بطاقة ملاحظة

للتعرف إلى مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي

بيانات عامة

اسم المعلمة :..

اسم المدرسة :..

الصف : ( ) الحادي عشر ( ) الثاني عشر

عدد سنوات الخبرة : ( ) أقل من خمس سنوات

( ) من 6 – 10 سنوات

( ) من 11 – 15 سنة

( ) أكثر من 15 سنة

محاور التحليل	كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي	حققتها بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	لم تحققها
البنية اللغوية	ربط النص بالنصوص الموازية.					
	توضيح علاقة النص بعنوانه.					
	توضيح معاني المفردات من خلال سياق القصيدة.					
	تحديد درجة وضوح لغة الشاعر.					
	تحديد الحقول الدلالية للكلمات في القصيدة كالمرتبطة بـ (الإنسان/ الكون/ الحيوان والطيور/ الحياة/ الموت/ اليأس/ الأمل...إلخ)					
	تحديد البنية الصرفية للكلمة ودورها في تشكيل المعنى.					
	تحديد أنواع الجمل ودلالتها في النص.					
	تحديد دلالات التقديم والتأخير في النص.					
	تحديد ما أفاده الحذف في النص.					
	تحديد التكرارات الواردة في القصيدة. (تكرار حروف/ تكرار ألفاظ/ تكرار مقاطع).					

	تحديد الوظيفة الدلالية لهذه التكرارات في القصيدة.					
	تبيين ما أفادته وقفة البياض من معنى.					
محاور التحليل	**كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي**	**حققتها بدرجة**				
		كبيرجدا	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**لم تحققها**
	تحديد الظواهر المعجمية التي تناولتها القصيدة. (المشترك اللفظي/ التضاد/ الترادف/ الانحراف)					
	تبيين الضمائر، ووظيفتها الدلالية في النص.					
البنية الأسلوبية	تحديد الأساليب التي تناولتها القصيدة. (أسلوب السخرية/ الحذف/ الحوار / القصص/ الاستفهام/ النداء/ التوكيد/ الشرط...إلخ)					
	تحديد النصوص المضمنة في القصيدة – التناص- مع بيان نوعه.					
	تبيين ما أضافه التناص من قيمة فنية للقصيدة.					
	تحديد الخصائص الأسلوبية للنص.					
	تحديد المدرسة التي ينتمي لها النص.					
	تحديد الإطار الزماني ودلالته في النص.					

	تحديد الإطار المكاني ودلالته في النص.					
البنية الإيقاعية	تحديد نوع البحر الذي بنيت عليه القصيدة.					
	توضيح مدى مناسبة البحر للغرض الذي كتبت القصيدة فيه (تأمل/ غزل/ مدح/ عتاب/...إلخ)					
	تحديد وزن القصيدة.					
	تحديد نوع القافية في القصيدة.					
محاور التحليل	كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي	حققتها بدرجة				
		كبيرجدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	لم تحققها
	تحديد الوظيفة الدلالية للقافية في القصيدة.					
	تحديد دور التكرار في صناعة الإيقاع.					
	تحديد العلاقة بين الموسيقى الداخلية والحركة الانفعالية للشاعر.					
	تحديد مواضع الموسيقى التصويرية في النص.					
الصورة الشعرية	تحديد الصور الشعرية التي تضمنتها القصيدة.					
	بيان الحاسة التي يستخدمها الشاعر في الصورة الشعرية.					
	تبيين أهمية الخيال في تكوين الصورة الشعرية.					
	تحديد المصادر التي يستلهم منها الشاعر صوره الشعرية.					

	تبيين نوع الصور الشعرية إذ كانت مفردة أو مركبة أو كلية (شمولية).					
	تبيين الفرق بين الصورة الشعرية، والصور البلاغية (التشبيه، الاستعارة، الكناية).					
	توضيح الفرق بين الصورة الحسية/ المادية والصورة المعنوية.					
	تحديد الظواهر البلاغية وقيمتها الجمالية في النص.					
محاور التحليل	كفايات تحليل النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي	حققتها بدرجة				
		كبيرجدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	لم تحققها
الرؤية الشعرية	استخلاص الرؤية الشعرية.					
	تحديد ما إذا كان الشاعر ملتزما بقضايا عصره أم لا.					
	تبيين تأثير الالتزام على بنية القصيدة الفنية.					
	تفسير سبب وضوح النص الملتزم.					
	تبيين سبب غموض النص الرمزي.					
	مقارنة النص بنصوص أخرى للشاعر نفسه.					

الملحق (ج)

قائمة
بأسماء المحكمين على أداة الدراسة

الاسم	المؤهل	الوظيفة	جهة العمل
د. عبدالغفار بن محمد شريف الشيزاوي	دكتوراه	أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس اللغة العربية	كلية العلوم التطبيقية بصحار
د. سليمان بن سيف الغتامي	دكتوراه	أستاذ مساعد	جامعة السلطان قابوس
د. هند بنت عبدالله بن السيد الهاشمية	دكتوراه	أستاذ مساعد في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية العلوم التطبيقية بصحار
د. سعيد بن سليمان العيسائي	دكتوراه	أستاذ مساعد في الأدب العربي	كلية العلوم التطبيقية بصحار
د. راشد بن هاشل بن حمد الحسيني	دكتوراه	أستاذ مساعد في الأدب الحديث	كلية العلوم التطبيقية بنزوى
د. طالب بن أحمد بن محمد المعمري	دكتوراه	رئيس قسم اللغة العربية	جامعة صحار
د. علي بن سالم بن سيف المانعي	دكتوراه	أستاذ مساعد الأدب والنقد الحديث	جامعة صحار
خميس بن علي بن خميس المعمري	ماجستير	مدرس مساعد في الأدب العربي	كلية العلوم التطبيقية بصحار
موزة بنت أحمد المقبالي	ماجستير	محاضرة لغة عر بية	جامعة صحار
سلطان بن سيف بن محمد المقبالي	ماجستير	مشرف أول لغة عربية	مديرية التربية بشمال الباطنة
محمد بن صالح بن علي الشيزاوي	ماجستير	مشرف لغة عربية	مديرية التربية بشمال الباطنة
عبدالجليل بن محمد بن عبدالله المرشدي	ماجستير	معلم لغة عربية	مدرسة صحار الثانوية
منى بنت محمد بن عبدالله القرطوبية	بكالوريوس	مشرفة لغة عربية	مديرية التربية بشمال الباطنة
نجيب بن علي بن عبدالله الفارسي	بكالوريوس	معلم أول مشرف مقيم	مدرسة صحار

الملحق (د)

خطاب الجامعة
لتسهيل مهمة الباحثة
في التطبيق الميداني لأداة الدراسة

Sohar University
Office of Vice-Chancellor

جامعة صحار
مكتب رئيس الجامعة

الرقـــم: ٢٠١٠/٤١٩
التاريخ : ٢ ذي القعدة ١٤٣١هـ
الموافق: ١١ أكتوبر ٢٠١٠

لمن يهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،

الموضوع: الباحثه/ زينب بنت محمد نور بن عبدالجليل الشيزاوية

نهديكم أطيب تحيات جامعة صحار، ويسرنا افادتكم بأن الفاضلة/ **زينب بنت محمد نور الشيزاوية** تقوم بإجراء بحث بعنوان **" مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الاسلوبي "** كمتطلب من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس في جامعة صحار، راجين التكرم بتسهيل مهمة الباحثة في تنفيذ الدراسة. شاكرين لكم كريم تعاونكم الدائم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

د. عبود بن حمد الصوافي
رئيس الجامعة

جامعة صحار ش.م.م
س.ت: ١٠٦٠٨٤٦
SOHAR UNIVERSITY L.L.C.
CR 1060846

Great Futures Begin With Great Education
P.O. Box: 44, P.C.: 311, Sohar, Sultanate of Oman - Tel.: 26720101, Fax: 26720102
www.soharuni.edu.om

الملحق (هـ)

خطاب

مديرية منطقة الباطنة شمال

لمديرات المدارس

سلطنة عمان
وزارة التربية والتعليم
المديرية العامة للتربية والتعليم لمنطقة الباطنة شمال

الرقم: ٧/٢/٧٨٢
التاريخ: / / ١٤٣هـ
الموافق: ٦/١٢/٢٠١٠م

دائرة تنمية الموارد البشرية
قسم التدريب والإنماء المهني

إلى: الأفاضل / مديري ومديرات المدارس بالمنطقة المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،، وبعد ....

الموضوع: تسهيل مهمة باحث.

بناء على كتاب المكتب الفني للدراسات والتطوير رقم ١٦٢٧ بتاريخ ٢٨/١١/٢٠١٠م ،والمتضمن تسهيل مهمة الباحثة/ زينب بنت محمد نور بن عبد الجليل الشيزاوية ، طالبة دراسات عليا ماجستير في المناهج وطرق التدريس بجامعة صحار ، وتقوم حاليا بإجراء دراسة حول متطلبات الحصول على درجة الماجستير بعنوان (مدى توافر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي) وترغب المذكورة في تطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر بمدارس المنطقة

لذا يرجى التكرم بتسهيل مهمتها في تطبيق أدوات دراستها ، شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا .

وتقبلوا وافر الاحترام

محمد بن مبارك السعيدي
مدير دائرة تنمية الموارد البشرية

هاتف : ٢٦٨٤٠٢٥٥ فاكس : ٢٦٨٤٢١٧١ ص.ب: ٢٠٠ الرمز البريدي : ٣١١ ـ صحار

الاسم: زينب بنت محمد نور بن عبد الجليل الشيزاوية
هاتف: 0096895163833

كلية التربية
ايميل: zainab757@hotmail.com
سلطنة عمان